

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**  
**NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**Fabiano Batista de Oliveira**

**Letramento: da aquisição da escrita à posição de sujeito-autor**

Aracaju

2017

**FABIANO BATISTA DE OLIVEIRA**

**Letramento: da aquisição da escrita à posição de sujeito-autor**

Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Federal de  
Sergipe como requisito para obtenção do título de Mestre  
Linguística.

**Aracaju**

**2017**

## **Dedicatória**

A Deus, por ter me dado força!

## **Agradecimentos**

Agradeço a Deus pelas forças, a minha família pela torcida e presença, aos meus alunos que contribuíram de forma brilhante e ao meu orientador, Fábio Tfouni, por ter me permitido usar da liberdade para escolher o tema e trilhar os caminhos deste projeto. Enfim, como diz a canção, ninguém sabe sonhar os meus sonhos por mim. Chegou a hora!

**TÍTULO:** Letramento: da aquisição da escrita à posição de sujeito-autor

**PALAVRAS-CHAVES:** Alfabetização; Letramento; Sujeito; Autoria.

**PÁGINAS:** 89

**GRANDE ÁREA:** Linguística, Letras e Artes

**ÁREA:** Teoria e Análise linguística

## **Resumo**

Vários são os modos pelos quais se buscam estudar os indícios de autoria em produções textuais de alunos de nível médio. Para tal, faz-se necessário estabelecer conceitos como alfabetização, letramento, sujeito, autor e autoria. Desta forma, percorremos um caminho que nos pareceu mais viável, mostrar os indícios de autoria através do processo de letramento. O objetivo é analisar textos de alunos do nível médio buscando marcas que informassem vestígios de outras vozes transformadas, agora, na voz do aluno-autor (não no sentido foucaultiano), mas, na linha de Leda Verdiani Tfouni e Sírio Possenti que por sua vez, baseia-se no paradigma de Ginzburg. Aqui, nestas páginas, a autoria está relacionada aos conceitos de locutor (que se responsabiliza pelo que diz) e de singularidade (estilo, modo particular de se fazer presente no texto). Essa última relação é a base do nosso projeto, que une o saber do aluno com o conhecimento de mundo compartilhado. Como referências teóricas recorreremos a Tfouni, Orlandi, Foucault, Bakhtin, Possenti e tantos outros que deram suas contribuições sobre a questão da autoria.

**Palavras-Chave:** Alfabetização; Letramento; Sujeito; Autoria.

## **Abstract**

Many are the ways in which we seek to study the written evidence in textual medium level students productions. And it always brings the need to establish concepts such as literacy, literacy, subject, author and authorship. For such pursue a path that seemed the most feasible, show evidence of authorship through the literacy process. The aim was to examine the texts looking for brands that inform traces of other voices now transformed in the voice of the student, now author (not in Foucault's sense), but in the Syrian Possenti line. Here, on these pages, authorship is related to the announcer concepts (who is responsible for what it says) and uniqueness (style, particular way to do this in the text). The latter relationship is the basis of our project, which unites the knowledge of the student with the knowledge shared world after contact with other discourses. As theoretical references resorted to Tfouni, Orlandi, Foucault, Bakhtin, Possenti and many others who gave their contributions on the question of authorship

## Sumário

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1: A escrita no processo da alfabetização	12
1.1. A alfabetização	14
CAPÍTULO 2: A história do letramento, uma síntese	18
2.1. Letramento: Conceitos e definições	18
2.2. Letramento e escolarização: um pressupõe o outro?	27
2.3. Letramento sob as lentes das perspectivas históricas e a-histórica	30
CAPÍTULO 3: Autoria como objeto de estudo	32
3.1. A questão da autoria nos PCNs e DCEs	40
3.2. Possenti propõe nova noção de autoria e novos critérios de avaliação	44
CAPÍTULO 4: O estilo na autoria de textos dissertativos escolares	48
CAPÍTULO 5: As condições exigidas para produção de textos com indícios de autoria x o discurso da prática escolar: O apagamento do autor.	54
5.1 - Apagamento das marcas de autoria nas práticas escolares: textos homogêneos?	55
CAPÍTULO 6: Existe autoria em textos orais? O que dizem os teóricos?	59
6.1. O sujeito no processo do letramento, uma pequena reflexão	62
CAPÍTULO 7: Aspectos metodológicos	66
7.1. Análise do corpus: Indício de autoria	69
ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES	87
REFERÊNCIAS	89
ANEXOS	91

# Letramento: da aquisição da escrita à posição de sujeito-autor

## 1. Introdução

O termo letramento pode ser considerado bastante atual no campo da educação brasileira. Para Soares (2009, p. 33), esse termo parece ter sido usado pela primeira vez no país no ano de 1986 por Mary Kato, no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. Como parte de título de livro, o termo apareceu no ano de 1995 nos livros “Os significados do letramento”, organizado por Angela Kleiman e “Letramento e Alfabetização”, de Leda V. Tfouni, autoras das quais nos utilizamos para embasar conceitos aqui explicitados.

No entanto, a busca por uma definição única para o termo letramento parece ser algo difícil, uma vez que se trata de um conceito amplo e complexo. Conforme Soares (2009, p. 65):

... as “[...] dificuldades e impossibilidades devem-se ao fato de que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição.

Em reflexões sobre os significados de letramento, Tfouni (2010) sugere que não pode haver a redução do seu significado ao significado de alfabetização e ao ensino formal. Para ela letramento é um processo mais amplo que a alfabetização e que deve ser compreendido como um processo sócio-histórico. Tfouni (2010, p. 23) relaciona, assim, letramento com o desenvolvimento das sociedades. Nesse sentido, a autora explica que:

Em termos sociais mais amplos, o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura. Ao mesmo tempo, dentro de uma visão dialética, torna-se uma causa de transformações históricas profundas, como o aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio, e da sociedade industrial como um todo.

O letramento também é compreendido como um fenômeno mais amplo e que ultrapassa os domínios do muro da escola por Kleiman (2008, p. 18). Para a autora, “[...] podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Nota-se que a autora enfatiza os aspectos social e utilitário do letramento.

Como vimos, o letramento ainda recente no Brasil, nem sempre é compreendido de forma unânime por professores e estudiosos da área. Sabemos, todavia, que para que possamos pensar em uma proposta de letramento é necessário compreender sua conceituação para que possamos aplicá-la na prática, não confundindo com alfabetização, prática ainda fortemente difundida no Brasil

Essa recente incorporação do termo letramento no campo da educação brasileira gera uma série de dúvidas quando ao conceito e sua aplicabilidade enquanto processo que vai além da alfabetização. Percebe-se que muitos professores e educadores (autores também) pensam que o letramento é um método que veio substituir a alfabetização, outros consideram que alfabetização e letramento são processo iguais (a grande maioria), outros possuem dúvidas de como promover uma proposta voltada para o letramento por não saberem discernir a diferença entre os processos. Essa confusão parece decorrente da falta de esclarecimento teórico sobre a temática e essa ausência de esclarecimento faz com que o letramento seja confundido apenas com a aquisição da escrita (principalmente no ambiente escolar). A história do termo terá um capítulo à parte neste trabalho.

Então, faz-se de suma importância implantar uma proposta que promova práticas pedagógicas que estimulem a autoria de textos partindo de atividades como debates, simulações de tribunais, criação de propagandas e pequenos textos de gêneros jornalísticos, que possam ir além do texto como pretexto para questões gramaticais em livros didáticos, por exemplo. O que se nota é que a preocupação reside em não ser ‘analfabeto’ – codificar e decodificar - e não em poder fazer várias leituras de mundo e ser capaz de notar relações entre leituras, como podemos observar nas fundamentações do letramento, tornando o sujeito capaz de produzir textos com indícios autoria – o conceito ainda será debatido nos capítulos seguintes - a partir de outras vozes, sejam elas do discurso oral ou do discurso escrito.

O objetivo é verificar práticas pedagógicas que despertam competências que promovem reconhecimento, autorização e possibilidades de interpretação para estimular a autoria em alunos do nível médio tornando-se melhores escritores e/ou intérpretes. Para tal, os próximos tópicos mostrarão o processo de letramento partindo da escrita, passando pelo processo de alfabetização, chegando ao eixo central do letramento: a autoria.

O presente texto irá estudar a questão da autoria em textos dissertativos e narrativos de alunos do nível médio, seguindo a linha teórica baseada no paradigma de Ginzburg, utilizado

por Sírio Possenti na busca por indícios de autoria e no conceito de letramento de Leda V. Tfouni. Quanto ao paradigma de Carlo Ginzburg, em ensaio, o historiador italiano sintetiza a proposta dizendo que tentará

...mostrar como, por volta do século XIX, emergiu silenciosamente no âmbito das ciências humanas um modelo epistemológico (caso se prefira, um paradigma) ao qual até agora não se prestou suficiente atenção. A análise desse paradigma, amplamente operante de fato, ainda que não teorizado explicitamente, talvez possa ajudar a sair dos incômodos da contraposição entre ‘racionalismo’ e ‘irracionalismo. Ginzburg, 2011, p. 143).

Em diversas ocasiões a prática da historiografia, desde suas origens, foi comparada a atividades que necessitam da análise de indícios para tecer explicações. Exemplos dessas atividades são a medicina, investigação criminal, crítica de artes plásticas, psicanálise, entre outras. Entretanto, o autor responsável por sistematizar esse tipo de saber que é comum a todas essas áreas e, também, à história foi o italiano Carlo Ginzburg com a teoria do paradigma indiciário.

Em uma breve conceituação, pode-se dizer que o paradigma indiciário é o conjunto de princípios e procedimentos que contém a proposta de um método heurístico centrado no detalhe, nos dados marginais, nos resíduos tomados enquanto pistas, indícios, sinais, vestígios ou sintoma. O que poderia ser entendido por pistas, indícios ou sintomas? Os documentos oficiais, relatórios, decretos leis, fontes secundárias e voluntárias, ou seja, as fontes investigadas pelo pesquisador que, se submetidas à análise semiótica ou sintomal, podem revelar muito mais do que o testemunho tomado apenas como um dado.

Para Ginzburg, tanto a história quanto as disciplinas acima citadas partilham da prática de “rastreamento de sinais, indícios, signos” que remetem a algum evento, mas sem captá-lo em sua integridade. Assim, por exemplo, a medicina orienta-se pelos sinais de patologia que um corpo apresenta, como febre, dores, hematomas, inchaços, etc. O médico procede analisando esses indícios e submetendo o paciente a uma série de exames até estabelecer um diagnóstico seguro. Da mesma forma, um perito criminal analisa a cena de um crime, desde os sinais deixados no cadáver até elementos como pegadas, impressões digitais, etc. Neste trabalho, utilizaremos desta busca por estes paradigmas indiciários, os quais Possenti (2009) denomina indícios de autoria.

A proposta de Possenti (2009a) é conciliar as noções de enunciação, autoria e estilo objetivado conceitos mais produtivos. Para ele “Em relação à noção de estilo, ressalta que esta sempre foi compreendida como a expressão de uma subjetividade psicológica e unitária, em que as categorias de escolha e desvio inscrevem-na em uma tradição romântica”.

A discussão sobre a autoria é retomada em artigo mais recente (Possenti, 2013), em que o linguista faz uma retomada de teorias que existem sobre o assunto. E assim, o autor faz emergir o pensamento de que não se pode falar em autoria, em termos foucaultianos, quando se trata de textos escolares, mas é possível afirmar que esses textos possam revelar indícios de autoria. Nos textos analisados aqui, um deles parece “jogar com o leitor”, como se controlasse o texto. O **controle do texto** seria também uma das atitudes necessárias à ascensão da autoria.

Uma questão que merece discussão, atenção e que não podemos negar é o apagamento da autoria em textos escolares, principalmente, os dissertativos, uma vez que os livros e professores trazem “fórmulas” de como dizer algo sem deixar aparecer o seu eu.

Antes de adentrarmos no mérito da questão e mostrarmos trechos que nos levam a acreditar na importância de leituras para que possamos construir textos autorais, serão abordados aspectos teóricos sobre a escrita e o processo de alfabetização, geralmente, confundido com letramento. Em suma, dois são os objetivos principais deste: trazer algumas análises de textos de estudantes, buscando indícios de autoria e propor outras.

## **CAPÍTULO 1: A escrita no processo de alfabetização**

A escrita surgiu na vida do homem a partir da necessidade social de se comunicar em um sistema pictográfico e inicialmente não apresentava uma relação com a fala. Ela tem origem no momento em que o homem aprendeu a comunicar seus pensamentos e sentimentos por meio de signos. Pode-se dizer que a pintura foi um antecedente da escrita. Esse sistema de comunicação expressava apenas as ideias visuais. Segundo Gelb, (apud Macedo, 1995, p. 194)

a escrita existe somente em uma civilização e uma civilização não pode existir sem a escrita”. Na verdade, é uma substância da humanidade, esta por sua vez, consiste na organização da cultura de um povo, e contribui para aperfeiçoar os códigos escritos, sendo necessário que cada indivíduo estabeleça uma relação entre a escrita e a cultura a qual está inserida”.

Mesmo sapiente do elo entre letramento, alfabetização e escrita nem todos os estudiosos enfocam os estudos de forma conjunta. Essa relação, certamente, deve ser encarada como um produto e um processo (TFOUNI, 2010, p.11). O sistema de escrita é um produto cultural convencionalizado e letramento e a alfabetização são vistos como processo de aquisição do sistema escrito. Quando se fala em alfabetização faz-se referência direta à aquisição da escrita voltada para a prática de habilidades de leitura denominada práticas de linguagem. A escola é o local por excelência em que mais se valoriza a escrita, ficando a oralidade, praticamente, às margens do processo de letramento, como veremos nas próximas páginas. De modo amplo, o processo de escolarização dá-se por meio da instrução formal e a alfabetização do aluno de forma individual e não coletiva.

Na contramão do processo alfabetizador vem o letramento, que tem como foco os aspectos sociais e históricos da aquisição da escrita e assim, “ Em outras instâncias, estuda e descreve o que ocorre na sociedade quando possuem um sistema de escrita. Assim, não só quem é alfabetizado é investigado, como também, quem não é” (TFOUNI, 2010, p. 12.)

Nestas primeiras reflexões, cabe lembrar a lentidão da difusão do processo da escrita pelas sociedades mais antigas pautadas em processos histórico-político-econômicos. A criação de códigos escritos veio para “representar o pensamento”, assim, pensa-se que a escrita e que esta mesma escrita tem por finalidade difundir ideias (na imprensa, por exemplo). No entanto, ela pode ser um instrumento da manutenção do poder para os que a detém. A relação de poder pode ser exemplificada com os textos da igreja católica, que após

perder fiéis para outras religiões, traduziu textos, antes guardados em segredo, para popularizá-los através da escrita. E continua,

Se a escrita está associada, desde seu surgimento, ao jogo de poder/dominação, participação/exclusão que caracteriza ideologicamente as relações sociais, ela também pode ser associada ao desenvolvimento social, cognitivo e cultural dos povos, assim como as mudanças profundas em seus hábitos comunicativos. (TFOUNI, 2010, p.15).

Apesar de relativamente recente – aproximadamente seis mil anos – em relação à oralidade, a escrita rapidamente ganhou lugar de destaque em nossos tempos. Assim, foi minimizado o prestígio que a língua oral desfrutava, quase que exclusivamente. Os povos ágrafos passam toda a vida sem o contato com a escrita e a única forma de transmissão da cultura e do conhecimento dá-se através da modalidade oral. Esses povos não fazem da modalidade escrita algo imprescindível como nós. Já nas sociedades modernas, a escrita tornou-se um pilar para as sustentações das relações sociais. MARCUSCHI (2001, P. 16 ) diz que “Numa sociedade como a nossa, a escrita enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento, é mais do que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia”. Esse posicionamento de Marcuschi (2001, p.21) é interessante para que conheçamos a ideia de letramento do autor que diz notar que letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais. Para TFOUNI (2010, p. 16), a escrita pode ser tomada como uma das causas principais do aparecimento das civilizações modernas e do desenvolvimento científico, tecnológico e psicossocial da sociedade nas quais foi adotada de maneira ampla.

Salientando importância de se dominar o código, a autora ainda destaca que “Por outro lado, não podem ser esquecidos fatores como as relações de poder e determinação que estão por trás da utilização restrita ou generalizada de um código escrito, (p. 16).

Para Gelb, a escrita está associada com as imagens, principalmente em mentalidades infantis e primitivas que possuem o traço comum de associar seus desenhos e escritas com coisas e fatos concretos do meio em que vivem. O autor expõe a ideia de que esta semelhança é “consequência do caráter de sua língua que se expressa com uma terminologia concreta e específica” (p. 44).

Os historiadores da escrita e Gelb notaram essas relações entre escrita antiga, escrita infantil, língua primitiva e pacientes com afasia, Freud, a partir de suas leituras e de seu profundo interesse pela arqueologia e pelo trabalho dos decifradores das escritas antigas orientais, fez um percurso inverso, ou seja, mostrou que esses campos poderiam oferecer proficuas metáforas para a decifração da “escrita interior”. Na próxima secção a alfabetização será o eixo. Nele dialogaremos sobre algumas das principais sobre o processo de alfabetização.

## **1.1- A alfabetização**

Soares (2003b) considera que até a década de 80 havia um consenso, entre profissionais da educação e leigos, sobre o significado da palavra alfabetização. “Alfabetização, sabiam todos, definia-se como o processo de ensinar e/ou aprender a ler e escrever, alfabetizado era aquele que aprendera a ler e escrever” (2003b: 10).

No entanto, o que se vê é que, ao longo dos anos, esse consenso tem se alterado e pode ser notado em diversas circunstâncias, o Censo Demográfico é um deles. A mudança nos seus questionários e o próprio modo de apresentar os resultados evidenciam uma ampliação do conceito. Isto se dá a partir dos anos 50. Deixa-se de aceitar como alfabetizado aquele que apenas declara saber ler e escrever, assinando o próprio nome. Passa-se a questionar a capacidade de “ler e escrever um bilhete simples”. Mais do que a proclamação pública de conhecimentos sobre a leitura e a escrita, considera-se alfabetizado aquele que sabe usar a língua escrita.

Para TFOUNI (2010, P. 16),

Existem duas formas segundo as quais comumente se entende alfabetização: ou como um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita, ou como um processo de representação de objetos diversos, de natureza diferentes.

Entre as duas, há o engano de pensá-la como um processo que tem um fim e pode ser escrita na forma de objetivos instrucionais. No entanto, “Como processo que é parece-me, antes que o que caracteriza a alfabetização e a sua incompletude, afirma TFOUNI (2010, P. 17). Afirma-se ainda que a alfabetização está estreitamente relacionada à instrução formal e as práticas escolares, sendo muito difícil lidar com essas variáveis individualmente. Os dois são separados por William Teale quando afirma que “...quando alfabetizadas as crianças usam a

leitura e a escrita para execução de práticas que constituem cultura” (Teale, Apud, TFOUNI, 2010, 17).

Assim, do prisma sociointeracionista, a alfabetização, enquanto processo individual não se esgota, pois, a sociedade vive em constante mutação, desta forma a atualização para acompanhar estas mudanças são também infidas. Desta forma, “...*Talvez, seja melhor não falar em alfabetização simplesmente, mas, em graus, ou níveis, de alfabetização*”, TFOUNI (2010, P. 17).

As práticas sociais as quais os indivíduos se engajam determinam o movimento dentro da escala de desempenho e não se pode negar que inicialmente este movimento está relacionado à instrução escolar. Sobre as relações entre alfabetização e escolarização, (Girox, 1983, p. 59, APUD TFOUNI) considera que “*embora a criança possa primeiramente entrar em contato com a linguagem através da família, é principalmente na escola que alfabetização se consuma*”. Então, o ato de alfabetizar passa a se confirmar enquanto práticas escolares e ignoram-se as práticas sociais mais amplas para as quais serão postas em uso. A abordagem escolar é puramente formal, caracterizada por um conjunto de regras e nortes do que se pode ou não fazer quando se escreve, reduzindo a aprendizagem aos domínios de regras idealizadas da gramática.

O conteúdo não é deixado de lado no processo alfabetizador, pelo contrário, é centralizador. Enfatizam normas, regras e construções gramaticais e esquecem da natureza do objeto envolvendo a aprendizagem, ou seja, o aspecto social.

No que diz respeito ao processo de representação, segunda concepção abordada, é FERREIRO quem diz que “a escrita não deve ser tomada como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras” (1987, p. 12, APUD TFOUNI), mas, como um sistema de representação que evolui historicamente. Esse sistema é que deve ser focado no processo de alfabetização e não a codificação e decodificação de sinais gráficos no que confere ao ensino em sala de aula. O processo de simbolização deve ser posto em relevância, pois, a criança vai percebendo que a escrita representa na medida do próprio desenvolvimento do processo alfabetizador. Este segundo enfoque não vê a alfabetização como um sistema gráfico a ser aprendido.

A oralidade neste quesito não pode ser vista como subordinada à escrita, a relação mais acertada é de interdependência, isto é, ambos os sistemas de representação influenciam-se igualmente. Na alfabetização, o eixo – fala, leitura e escrita – deve ser considerado desde o início do processo. Se todos que chegam à escola dominam a língua de modo razoável e eficiente, portanto não podemos partir do nada. Neste sentido, fica clara a urgente necessidade de renovação de práticas didáticas no ensino de língua que levem o aluno a uma aprendizagem mais autoral, mais criativa e social.

Nas palavras de Mortati (2011),

“Em nosso país, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com "antigas" e "novas" explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública”.

Na atualidade, há diversos métodos que disputam entre si a preferência do professor em sala de aula. As séries iniciais consideradas importantes no processo de aprendizagem são difíceis por diversos fatos, dentre eles, a criança está conhecendo um novo mundo. E sobre essas dificuldades atuais em alfabetizar, Mortatti (2010) em *Historia dos métodos de alfabetização* quem diz:

“Visando a enfrentar esse problema e auxiliar "os novos" a adentrarem no mundo público da cultura letrada, essas disputas em torno dos métodos de alfabetização vêm engendrando uma multiplicidade de tematizações, normatizações e concretizações, caracterizando-se como um importante aspecto dentre os muitos outros envolvidos no complexo movimento histórico de constituição da alfabetização como prática escolar e como objeto de estudo/pesquisa”.

Sob esse *prima*, os processos de ensinar e de aprender a leitura e a escrita na fase inicial de escolarização de crianças se apresentam como um momento de passagem para um mundo novo. A criança é inserida na cultura letrada, que conduz novas formas de relação dos sujeitos entre em sociedade, com o ambiente e com o próprio Estado. Informações novas que instauram novos mundos e conteúdos que por sua vez instauram novas formas de relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história e com o próprio Estado.

Sobre essa relação polêmica entre Escola e alfabetização, Mortatti (2010) diz:

“No entanto, especialmente desde as últimas duas décadas, as evidências que sustentam originariamente essa associação entre escola e alfabetização vêm sendo questionadas, em decorrência das dificuldades de se concretizarem as promessas e os efeitos pretendidos com a ação da escola sobre o cidadão. Explicada como problema decorrente, ora do método de ensino, ora do aluno, ora do professor, ora do sistema escolar, ora das condições sociais, ora de políticas públicas, a recorrência dessas dificuldades de a escola dar conta de sua tarefa histórica fundamental não é, porém, exclusiva de nossa época”.

O que se nota em nosso contexto é que só a alfabetização já não é suficiente para que o sujeito mantenha-se conectado ao mundo da informação, da interpretação ou da compreensão. Assim, é preciso letra-se, num processo, por vezes, polêmico: O letramento.

## Capítulo 2: A história do termo letramento, uma síntese

No campo teórico, o conceito de letramento foi desenvolvido e teve contribuição de diversas áreas do saber: a Sociologia, a História, a Antropologia, a Psicologia, a Linguística e os Estudos Literários. No Brasil, recentemente, vem sendo usado pelo campo pedagógico, ganhando novas conotações, tornando-se referência principalmente para reflexão sobre práticas de alfabetização e de ensino da língua.

Como já mencionado, o termo foi usado pela primeira vez por Mary Kato em 1986 e como parte de livros de Angela Kleiman (1995) e Leda V. Tfouni (1995), autora que, também, será base para nosso trabalho. Mas, a pergunta que pode ser feita é: Por qual motivo surgiu o termo letramento? O surgimento de uma palavra está sempre ligado a ausência de uma outra que possa explicar o sentido de algum fenômeno, letramento surgiu neste contexto. Os anos de 1980 foram polêmicos no que diz respeito às altas taxas de repetência e analfabetismo no Brasil. Ferreiro e Teberosky (1979) propuseram reflexões sobre a problemática do analfabetismo. Em meio a este contexto, era necessária uma palavra que se referisse à condição ou ao estado contrário daquele expresso pela palavra analfabetismo, ou seja, uma palavra que representasse a condição de quem está alfabetizado, de quem domina o uso da leitura e da escrita. Não havia uma palavra que se opusesse, devido à ausência de um termo que preenchesse uma lacuna semântico-discursiva da língua. O curioso é que a palavra “analfabetismo” possui o prefixo a’, assim, seria mais coerente pensar que a palavra mais correta seria alfabetismo. O termo chegou a ser usado em literatura especializada de SOARES (1995) quando explica o termo literacy (cujo significado é o mesmo de alfabetismo), mas, “não criou raízes na área” e foi, progressivamente, sendo substituída por letramento – mesmo que de forma confusa.

No decorrer do livro “Letramento e Alfabetização”, TFOUNI explica que “A necessidade de se começar a falar em letramento surgiu, creio eu, da tomada da consciência que se deu, principalmente, entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla e até determinante desta” (2010, p. 32).

Ainda sobre o surgimento do termo, Kleiman (2008) argumenta que o conceito “Começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita “dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações destacam as competências *individuais* no uso e na prática da escrita” (2008, p. 15, grifo da autora).

No que diz respeito à etimologia, SOARES (2009) representa o senso comum entre os estudiosos quando afirma que a palavra letramento é uma tradução do termo inglês Literacy, que por sua vez, tem a origem do latim Littera, que se refere a letra. O termo pode ser decomposto da seguinte maneira: Littera (letra) + cy (condição ou estado de), sendo interpretado assim “Literacy é a condição de ser letrado”, dando à palavra letrado sentido diferente daquele que sem sendo usado em português. O sentido ao qual SOARES (2009) se refere é “pessoa erudita, pessoa versada em letras, e seu antônimo, iletrado, seria a pessoa que não é erudita, não possui conhecimentos literários”. De lá para cá, o termo popularizou-se, e com ele, a confusão que se faz com o processo de alfabetização, também objeto deste estudo. Depois de explicada a origem do nome, o letramento passou por várias concepções e definições e está longe de ter uma definição homogênea.

## **2.1. Letramento: Conceitos e definições**

Como é notória, uma definição única para letramento é algo impossível pela amplitude e complexidade do termo, já dizia SOARES (2009, p. 65). A dificuldade também é compartilhada por autores que fazem do processo de letramento seu objeto de estudos. Este capítulo é dedicado aos conceitos e definições do termo.

Mortatti (2004) afirma que “...até por ser uma palavra recente, nem sempre são idênticos os significados que lhe vêm sendo atribuídos”. Nas próximas linhas, iremos conhecer alguns aspectos e definições de outros autores sobre o termo multifacetado do nosso processo educativo. Antes de qualquer tentativa de definição, é preciso saber que letramento não é uma abstração. Ao contrário, é um conjunto de práticas que se aplicadas nas mais diferentes situações, nos diversos espaços e nas diferentes atividades de vida das pessoas, permeadas por condições reais. O sujeito que não tem o que comer, onde dormir, onde trabalhar, é o mesmo sujeito que não tem o que ler, onde ler e, como ler.

Aspectos sócio-históricos também são abordados pelo letramento, bem como as consequências para os sujeitos que estão em constante organização social dominada pela escrita. Sobre a proporção do letramento e sumas dificuldades em encontrar uma definição homogênea, Tfouni e Assolini (1999) afirmam que:

...do ponto de vista de uma teoria do letramento que não esteja voltada apenas para a aquisição da leitura e da escrita, e também que tenha preocupações políticas e sociais de inclusão e justiça, não é possível

pensar ou propor que o letramento se restringe apenas aos usos sociais da leitura e escrita, como propõem alguns colegas que recentemente aderiram ao tema. O que se nota, ao ler a extensa bibliografia publicada na área, não só no Brasil, como no exterior, é que está longe de existir um consenso entre os autores sobre o que seja letramento .

Essa complexidade em definir letramento pode fazer com professores e profissionais da área tenham dificuldades em traçar caminhos em suas práticas diárias. No que confere a estas práticas, é impossível falar sobre letramento sem considerar a contribuição de Brian Street. Para ele,

“ ...não é simplesmente um conjunto de habilidades técnicas aprendidas através da educação formal” e continua “este conceito deve ser tomado no sentido de práticas sociais embebidas em contextos específicos, discursos e posições. (STREET, 1989).

A maior contribuição de Street foi delinear duas posições antagônicas sobre o letramento: modelo autônomo e modelo ideológico. Portanto, é importante que saibamos do que se trata cada uma delas para sabermos que práticas estão sendo utilizadas em sala de aula.

O letramento não é adquirido apenas na escola, também se desenvolve no meio social, em casa o sujeito faz usos da escrita que se diferenciam dos usos que faz na escola, no trabalho, no comércio e etc. Assim como a língua falada, o sujeito consegue adequar a escrita as suas necessidades de uso. Não é possível impor apenas um determinado uso para todos os eventos de letramento que um indivíduo realiza em seu dia-a-dia. É por isso que o modelo autônomo de letramento praticado na escola é bastante criticado pelos estudos realizados hoje na área da sociolinguística. Pois para a escola “*a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado...*” (KLEIMAN, 1995, p.22).

O modelo autônomo assume a postura de que os gêneros e as formas correntes de letramento são fixos, universais e dados, quando na verdade foram construídos historicamente. Nesta vertente, o letramento é resumido a habilidades para leitura e escrita, e também, que ele, por si próprio terá efeitos nas práticas sociais e cognitivas.

Assim, a literatura desenvolvimentista afirma que, se as pessoas estiverem envolvidas no processo de letramento, seus funcionamentos cognitivos melhorarão e obterão maior

facilidade em abstração, raciocínio lógico e capacidade metalinguística. Afirma, também, que o letramento traz consequências sociais como a modernização, o progresso e a racionalidade econômica.

No entanto, as pesquisas mais recentes atacam o modelo, acusando-o de impor concepções ocidentais – etnocêntricas - de letramento sob outras culturas. Etnocentrismo é um conceito da Antropologia definido como a visão demonstrada por alguém que considera o seu grupo étnico ou cultura o centro de tudo, portanto, num plano mais importante que as outras culturas e sociedades. Então, esse modelo disfarça suas suposições culturais e ideológicas, que podem, desse modo, ser apresentadas como se fossem neutras e universais. Esse modelo age nos sujeitos de modo inconsciente, ou seja, as pessoas se perfilam ao lado da ideologia sem ao menos se dar conta disso. Observe os discursos de professores que não admitem erros de português como são carregados de ideologias dominantes e nem se dão conta de que confundem alfabetização com letramento. Para muitos, professores ser letrado é o aluno que frequenta a escola, que sabe redigir e ler corretamente; ser letrado é alguém com muita cultura (escrita); enfim, ser letrado é o aquele plenamente alfabetizado (conhecedor das regras ortográficas), então, na oposição estaria a pessoa que nada sabe, a que não possui, a que não é capaz, ou seja, ausência de habilidades e falta de cultura. Sobre essa visão equivocada de letramento, Tfouni e Assolini em seu artigo “Os (des)caminhos da alfabetização, do letramento e da escrita” dizem:

No que concerne à prática pedagógica do ensino de leitura e da escrita a partir de uma concepção de letramento equivocada como sinônimo de alfabetização, verificamos que esta prática se dá a partir da concretização de tarefas, exercícios e atividade que enfatizam o treino de vogais e consoantes e repetição de palavras. (1999, p. 29).

E continua:

Por conta dessa concepção equivocada de letramento (enquanto sinônimo de letramento) a escola vem produzindo grande quantidade de “leitores” até capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para atribuir novos sentidos ao texto. (1999, p. 29).

Como podemos observar, as metodologias de ensino e as concepções sobre aprendizagem, que mantêm alunos e professores presos a um fazer pedagógico em que se destacam, sobretudo, os passos e as etapas a serem, rigorosamente, por eles seguidas, acabam

por sustentar uma pedagogia de alfabetização em que ambos ocupam a posição de “escreventes” e que “realizam tarefas”, como diz Pêcheux (1982), transcrevendo, copiando e reproduzindo arquivos. A escola ocupa-se da alfabetização em sua dimensão restritiva, isto é, ler é entendido como sinônimo de decodificar; escrever é copiar, ficando o sujeito com uma aprendizagem mecânica e reduzida. Neste ínterim, as práticas sociais mais amplas não possuem espaço. Este modelo fundamenta a tese da grande divisa, ou divisão, que propõe uma separação dicotômica entre usos orais e usos escritos da língua, difundindo a inferioridade da oralidade em práticas escolares. A grande divisa terá sua teoria explicada no próximo tópico em que o letramento será analisado sob suas perspectivas históricas e a-históricas, para tanto, já se faz necessário saber que autores que seguem essa tendência (etnocêntrica) defendem que não há autoria na língua oral (SCHOLLES; KELLOG, 1977), em outras palavras, não há autores analfabetos, segundo a proposta de letramento de TFouni e Assolini no artigo Letramento e trabalho pedagógico. A questão da autoria terá capítulo especial neste trabalho.

Refletindo sobre os significados para letramento, TFOUNI (1995, 2001) afirma que:

...em primeiro lugar, não é mais a língua, enquanto código, que é considerada como parâmetro, mas os discursos que servem de suporte às práticas letradas; em segundo lugar, a dicotomia língua oral/língua escrita já não serve mais, e passa-se a considerar que tanto pode haver características de língua oral na escrita quanto vice-versa. Daí decorre que, o que está em questão não é se o sujeito é alfabetizado ou não, mas, antes, em que medida esse sujeito pode ocupar a posição de autor.

Essas concepções nos fazem observar que há uma confusão feita acerca dos termos “não alfabetizado” e “iletrado”. Aqui o termo extrapola a escola e o processo de alfabetização. Para TFOUNI (2010), “o letramento não existe, enquanto ausência total, nas sociedades industrializadas modernas”. Em outro momento, sobre a prática do letramento, a mesma autora afirma que “As práticas sociais letradas influenciam todos os indivíduos de uma sociedade, é claro que de maneira desigual”, (1993, p. 1). Segundo esta concepção, letramento é um processo no qual está encaixado outro (a alfabetização) e temos que considerar nele a heterogeneidade. TFOUNI (1995) afirma “que existem vários letramentos de natureza variada, inclusive sem a presença da alfabetização”.

Para explicar melhor a teoria, a autora postula um “continuum” que de forma geral opõe-se a ideia de linearidade e dicotomia, encarando as diferenças entre os níveis como

sendo produzidas discursivamente, o que equivale considerar que a relação entre ‘ser alfabetizado e ser letrado’ não é, jamais, linear. A concepção de letramento trabalha com a ideologia, não indivíduos empíricos, simples usuários da língua, mas, posições do sujeito. Dentro desse “continuum”, portanto, a heterogeneidade dos discursos deve ser sempre considerada, englobando orais e escritos, diferenciando-se da alfabetização, sem deixá-la fora, devido as variações já comentadas de letramento.

O “continuum” irá descrever um processo que se relaciona com a existência das posições do sujeito e os textos produzidos por eles num determinado contexto. O simples fato de ser alfabetizado ou escolarizado não implica dizer que os textos produzidos tenham efeitos ou serão entendidos pelos interlocutores. Entra neste momento uma questão que não pode ser deixada à margem dos estudos do letramento: a autoria. Conceito escolhido por TFOUNI (1992 a, 1992b, 1995, 2001, 2005) para trabalhar com hipótese do “continuum”. Para a autora, existe autoria no discurso oral de sujeitos não-alfabetizados, ao contrário do que dizem os defensores da grande divisa, como Sholles e Kellog (1977).

Por sua vez, Kleiman (2008, p. 18) vê o letramento como um processo mais amplo e que ultrapassa os limites da escola e diz “...podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Observa-se que a autora é enfática no que diz respeito aos aspectos sociais e utilitários do letramento. Nota-se que, na definição da autora, a oralidade não ganha destaque, ficando a escola como uma agência do letramento, realizando apenas algumas práticas (com a escrita).

“Letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou mais especificamente grafocêntricas, isto é, organizadas em torno de um sistema de escrita, sobretudo por meio de textos escritos”, diz MORTATTI (2004, p. 98). Ela também confunde letramento com alfabetização dando a ideia de que há um ciclo fechado. Uma vez aprendido o sistema de códigos escritos, uma vez letrado.

Quanto ao uso do termo letramento, salienta-se que existem, atualmente, duas posições teóricas. Não será feito juízo de valor nas explanações, o intuito é mostrar as diferentes visões do mesmo processo. De um lado estão autores que comungam a ideia de que alfabetização e letramento são processos diferenciados – por mais que se confundam, às

vezes – do outro lado, liderado por Ferreiro, que questiona o uso do termo, uma vez que pressupõe que em alfabetização estaria compreendido o termo letramento ou o contrário: em letramento estaria compreendido o conceito de alfabetização.

Nos anos 80, sem utilizar o termo letramento, Ferreiro e Teberosky já defendiam a alfabetização como um processo indissociável do contexto do aluno e criticavam práticas mecânicas, repetitivas e sem sentido. Textos artificiais também eram questionados pelas autoras que já defendiam o uso de textos reais, que fizessem parte do contexto da criança, propiciando aprendizagens significativas. Em 2002, Considerando a existência de mais de 15 milhões de analfabetos, FERREIRO discute a pertinência de uma excessiva preocupação com o letramento e questiona “Como podemos falar em letramento e cultura letrada, se não damos conta da alfabetização? ”. A autora não nega a preocupação com o letramento, mas, aponta para uma necessidade dos países pobres se preocuparem com o analfabetismo. O pensamento da autora difere totalmente do exposto por TFOUNI (2010) que diz que podemos falar em letramento em níveis, inclusive, de analfabetos. Desta forma, FERREIRO (2002) afirma que a necessidade maior seria “...dar oportunidade de escolarização mínima para a população, a fim de sanar os altos índices de analfabetismo”. As relações entre letramento e alfabetização terão um tópico à parte por ser importante na construção deste trabalho.

Ressalta-se ainda que a tese etnocêntrica central, que deu ânimo a esse campo teórico na década de 60, foi a de que a disseminação da linguagem escrita tinha um impacto crucial no desenvolvimento psicológico dos indivíduos e na modernização da sociedade. Essa postura em relação ao valor da escrita impulsionou diversas campanhas de alfabetização de adultos em todo o mundo e sempre esteve presente nos discursos, em prol da universalização da educação elementar. Não tardou surgirem questionamentos a esses posicionamentos. Diversos autores passaram a argumentar que não é o domínio da linguagem escrita em si que provoca transformações nas pessoas, mas, sim os usos que as pessoas fazem dessas habilidades em diversos contextos sociais.

Segundo Marcushi (2001), “Uma vez adotada a posição de que lidamos com práticas de letramento e oralidade, será fundamental considerar que as línguas se fundam em usos e não o contrário”. E continua “O letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita contextos informais e para usos utilitários, por isso, é um conjunto de práticas...”. Nem sempre durante o ensino de língua materna essa noção de oralidade e letramento como um contínuo é respeitada. Segundo Marcuschi (2003), por muito tempo a

relação oralidade/letramento foi tratada como uma relação dicotômica, onde a escrita era considerada superior à fala. Hoje, “predomina a posição de que se pode conceber oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais” (MARCUSCHI, 2003, p16), o que contribuiu para a melhora no ensino de língua materna. Ao conceber a oralidade como importante para o processo do letramento, tem o eixo que norteia o processo: o uso “continuum”, postulado por TFOUNI (2010). Essas questões serão retomadas nas páginas seguintes, especificamente na página 28.

Ainda sobre o conceito de letramento, TFOUNI (2010, p. 22) afirma que “Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”.

Desta forma, a concepção de letramento vai além do que o próprio termo, a princípio dá a entender. Não basta, para ser considerado letrado, que o indivíduo detenha a tecnologia da escrita. É necessário, que além de saber decodificar sinais gráficos, saiba utilizar esta tecnologia no seu cotidiano, de forma objetiva, atuando conscientemente, mudando o rumo de sua própria vida e da sociedade em que está inserido. Os estudiosos do letramento buscam responder a questionamentos como:

Quais mudanças sociais e discursivas ocorrem em sua sociedade quando ela se torna letrada? Grupos sociais não alfabetizados que vivem em uma sociedade letrada podem ser caracterizados do mesmo modo que aqueles que vivem numa sociedade iletrada? Como estudar e caracterizar grupos não alfabetizados cujo conhecimento, modos de produção e cultura estão perpassados pelos valores de uma sociedade letrada?. (Tfouni, 2010, p.22).

Como podemos notar, refletir sobre o letramento vai além de estudar o comportamento social e linguístico de quem adquiriu a escrita, é um processo que envolve o coletivo e o individual.

Para TFOUNI (2006, p. 21), “A presença ou ausência da escrita numa sociedade são fatores que atuam ao mesmo tempo como causa e consequência de transformações sociais, culturais e psicológicas, às vezes, radicais”. Mas, que implicações esse desenvolvimento teórico em torno do conceito de letramento pode ter para as práticas pedagógicas? Para esta pergunta, podemos usar a proposta de SOARES (2005) que distingue basicamente duas dimensões de letramento: a individual e a social.

Para Soares (2005), a dimensão individual diz respeito à posse individual de capacidades relacionadas à escrita e a leitura, que inclui não só a habilidade de decodificação e palavras, mas, também um amplo conjunto de habilidades de compreensão e interpretação, por exemplo, estabelecer relações entre ideias, fazer inferência, reconhecer a linguagem figurada, combinar a informação textual com informação extratextual etc. Tais habilidades podem, ainda, ser aplicadas a uma ampla gama de textos. Já a dimensão social do letramento diz respeito às práticas sociais que envolvem a escrita e a leitura em contextos determinados.

No que diz respeito aos níveis ou habilidades de letramento, de um lado alguns teóricos elencam os níveis de letramento de acordo com o grau de instrução escolar, e de outro relatam que não existe um nível zero de letramento (TFOUNI 2010), a partir do momento que vivemos em uma sociedade em que todos os indivíduos são letrados e carregam consigo alguma maneira de expressar o “seu letramento”. Há ainda aqueles que ressaltam que não existe um método específico para se medir o nível de letramento, visto que, letramento não é um método e sim uma prática social, essas práticas de letramento que exercemos em diferentes contextos de nossas vidas ou em nossa sociedade, é que vão construindo nossos níveis de letramento, seja ele individual ou social.

Segundo Tfouni,

Para Vygotsky (1984), o letramento representa a causa da elaboração de formas mais sofisticadas do comportamento humano que são chamados “processos mentais superiores”, como por exemplo, o raciocínio abstrato, memória ativa, resolução de problemas etc. Assim, o comércio e seu desenvolvimento, a diversificação dos meios de produção e da complexidade da agricultura são produtos do letramento. Ele também é causa de transformações históricas profundas, como o aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio e da sociedade industrial como um todo. (2010, p.22-23).

No entanto, ratifica-se que os instrumentos linguísticos que o letramento lança mão e põe à disposição dos indivíduos não são neutros e os tornam mais crítico e sujeitos das ações e dos discursos, afinal de contas, a capacidade de transformar, transmitir cultura e a capacidade de dominar é um dos legados do letramento. Se o dominador tem o letramento ao seu lado para a manutenção do poder, do outro lado a classe oprimida, se munida por mecanismos linguísticos letrados adequados, pode ameaçá-lo, no sentido de interpelá-lo.

No que se refere ao termo letramento, TFOUNI (2010) avisa da fragilidade do termo que “não tem sentido único, nem descreve um fenômeno simples e uniforme” e continua “Pelo contrário, está intimamente ligado à questão das mentalidades, da cultura e da estrutura social como um todo”. A autora ainda propõe mostrar que o termo “iletrado” não pode ser usado como antítese de letrado, ou seja, “não existe, nas sociedades modernas, o letramento ‘grau zero’ que equivaleria a iletramento” (2010, p. 24). Do ponto de vista do processo sócio-histórico, o que existe de fato nas sociedades modernas são “graus de letramento”, sem que com isso se proponha a sua inexistência, como já dito anteriormente. A relação entre opressor e oprimido como consequência do letramento é assim exposto por Tfouni:

O viés negativo do letramento está no fato de ele alienar os indivíduos de seu próprio desejo, de sua individualidade e muitas vezes, de sua cultura e historicidade. A alienação, portanto, é produto do letramento. Por vezes, como consequência do letramento, grupos sociais (geralmente oprimidos) não alfabetizados abrem mão do próprio conhecimento, da própria cultura, o que caracteriza mais uma vez a relação tensa entre poder, dominação, participação e resistência, enfim, os textos produzidos por alguns são postos em relevância em detrimento de outros e assim, “os letrados” acabam “dominando” os que, de forma geral, o senso comum chama de letrados. (2010, p. 28).

E assim, a pergunta que se faz é: Há uma relação direta entre letramento e escolarização? O próximo tópico responde a esta pergunta.

## **2.2 - Letramento sob as lentes das perspectivas históricas e a-históricas**

Como já foi dito no tópico anterior, não há uma ideia fechada sobre o letramento e suas concepções que, por vezes, chegam a se chocarem. Neologismo que é, o termo letramento é utilizado de forma ampla em textos técnicos que se ocupam das questões da escrita sob vários vieses. Para TFOUNI, existe uma polissemia quanto ao sentido da palavra letramento; a posição da autora é de que Letramento é um processo, cuja natureza é sócio-histórica, opondo-se a outras concepções que não são nem históricas, nem processuais (a referência é feita a trabalhos e postulações onde letramento é visto como sinônimo de alfabetização).

Vejamos algumas das perspectivas sob o termo Literacy e seu uso na literatura inglesa, que por ser usado de forma indiscriminada acaba criando um mal-entendido entre os que

trabalham na área e os que usam de forma indiferentes. É TFOUNI (2010, p. 31) quem postula as perspectivas:

“1. Individualista – restritivas – Literacy é voltada somente para a aquisição da leitura/escrita, considerando-se a aquisição da escrita enquanto código, do ponto de vista do indivíduo que aprende. Daí, uma relação por extensão entre literacy e escolarização, ensino formal e aprendizagens específicas. Assim, há uma confusão entre o termo que se confunde com alfabetização. Literacy é a habilidade de ler e escrever, relacionada com seu sucesso (Langer, 1987, p2).

2. Tecnológica – Relaciona literacy, enquanto produto, com seus usos e contextos altamente sofisticados. Tem uma visão positiva dos usos da leitura/escrita, relacionando-os com o progresso da civilização e o desenvolvimento tecnológico. Literacy é a habilidade de entender materiais escritos para qual é importante a informação partilhada e está relacionada com as necessidades da informação industrial (Jacob, 1984, p. 24).

3. Congnitivista – Enfatiza o aprendizado como produto das atividades mentais, e conseqüentemente vê o indivíduo (criança) como responsável central pelo processo de aquisição da escrita, uma que pressupõe que o conhecimento e habilidades têm origem nesse indivíduo. Foca-se no processo interno e ignora as origens sociais e culturais do letramento”.

E conclui afirmando que “Literacy é o conjunto de informações que todos os leitores componentes possuem. É a informação de fundo, armazenada em suas mentes, que permite que eles leiam um jornal com nível adequado de compreensão, entendendo o assunto, (Hirsch, 1987, p.2, APUD, TFOUNI, 34.)

Observando as três perspectivas, notamos um ponto comum entre elas: a aquisição da leitura/escrita de textos. Se deixarmos de lado a perspectiva, notaremos que a ênfase será dada nas práticas, nas habilidades e no conhecimento focando sempre para codificação/decodificação de textos escritos, ou seja, há superposição entre letramento e alfabetização como diz TFOUNI (2010). A expressão “Práticas letradas” pode ser compreendida como prática de leitura e escrita de textos. Assim, letradas seriam somente as pessoas que sabem ler e escrever, ou seja, alfabetizadas e escolarizadas. Em contrapartida, “iletrado” é sinônimo de analfabeto, como já dito anteriormente.

As definições de letramento podem ainda receber a crítica de que se colocam favoravelmente à tese da “grande divisa”, que será sintetizada para que entendamos melhor a perspectiva aqui descrita. A grande divisa está no simples fato de dividirem os usos orais e usos letrados da língua, estes apareceriam sempre isolados com apregoa o ensino tradicional. No que confere ao uso oral, tem-se um raciocínio emocional, contextualizado e ambíguo; já o uso letrado é visto como raciocínio abstrato, descontextualizado e lógico. Para Street, a versão moderna da teoria da grande divisa é denominada de “modelo autônomo”, como atividade estritamente voltada para textos escritos; letramento como sinônimo de alfabetização; letramento visto como causa e consequência: desenvolvimento econômico, por exemplo, além de outras. TFOUNI (2010) aponta semelhanças entre essas características e as que apresentamos no que referem às perspectivas de letramentos.

Além de Street, vários autores criticam a teoria da grande divisa (de um lado oralidade e do outro a escrita) e seu modelo autônomo de letramento. Ewald (1988) é um deles. Para ele a visão da superioridade da comunicação escrita sobre a oral conduz a uma atitude de “grafocentrificar”, que coloca ambas as modalidades de maneira reificada, fora do contexto humano (Carvalho, APUD Tfouni, 2010, p. 37). Assim, a escrita aparece como superior, dominadora, triunfante, combatendo a oralidade. Segundo a autora, “A reificação de modalidade de comunicação obscurece o processo de transição, tornando a diversidade um enigma”. Literacy, nesta perspectiva, invade a modalidade estática, tradicional e a domina.

O que o processo de letramento busca é valorizar os discursos e mostrar que os sujeitos ocupam posições, e a oralidade é uma ferramenta importante para esse processo que se utiliza da alfabetização, mas, também pode ser percebido sem ela. Nessa perspectiva de letramento, o autor não precisa ser necessariamente letrado para ter autoria dos textos que produz.

De acordo com a perspectiva histórica, ao fazer referência à autoria do discurso, TFOUNI engloba não só escrito, como também o oral. O conceito de letramento nesta perspectiva aceita que tanto pode haver características orais nos discursos escritos, quanto traços de escrita nos discursos orais. Nesta reflexão, incluem-se tanto os letrados como os não alfabetizados, sem deixar à margem pessoas que são alfabetizadas, mas, tem um baixo grau de escolaridade. O critério adotado é o da autoria do discurso e tem relação com a noção de sujeito do discurso, sendo que o autor trabalha nos intradiscursos e o sujeito na dimensão do interdiscurso e ambos não podem ser concebidos de forma separada (PÊCHEUX, 1988). O autor é aquele que estrutura seu discurso (oral ou escrito) de acordo com um princípio

organizador contraditório, porém, necessário e desejável, que lhe possibilita uma “*posição de autorreflexividade crítica no processo de produção do seu discurso*”, (TFOUNI, 1992 a).

A questão da autoria para TFOUNI é um dos eixos para a teoria do letramento enquanto processo sócio-histórico. Implica dizer que o discurso oral do analfabeto pode estar perpassando por características do discurso escrito, ou seja, que a função-autor não é prerrogativa possível, mas, antes, é uma função ligada a um tipo de discurso – isto é, àqueles que não dominam o código escrito. Assim, a dimensão histórica do letramento só se dará se o sujeito ocupar uma posição tal de interdiscurso que possibilite organizar os intradiscursos (oral ou escrito) que está produzindo de forma a produzir um texto. A coincidência de posições discursivas entre o sujeito e o autor pode se dar em duas direções: do oral para o escrito e do escrito para o oral. Em outras palavras, o processo de letramento aqui apresentando não tem uma relação necessária com a escolarização formal e alfabetização. A seguir, pretende fazer abordagens sobre a autoria em textos de alunos de nível médio, buscando indícios de autoria.

### **2.3 - Letramento e Escolarização: Um pressupõe o outro?**

Esta pergunta não é óbvia ou direta, ao contrário do que se pensa. Alguns autores vêm afirmando, inclusive que existe uma *ausência de relação direta entre a escolarização e o letramento* (TFOUNI, 2010, p. 41), uma vez que pessoas com alto nível de escolarização nem sempre demonstram habilidades em “*Colocar-se como autor do próprio discurso*”, (TFOUNI, 2010, p. 42). Para contrapor a ideia que vigora em massa (a de que, quanto mais escolarizado, mais letrado), TFOUNI (2010) apresenta um poema feito por um ex-detento, alfabetizado por estagiárias enquanto estava na cadeia. O poema foi baseado em uma crônica que, possivelmente, ouviu quando não dominava plenamente a escrita e a leitura. Com coesão e o uso de mecanismos típicos do discurso, o texto apresenta fortes marcas de autoria. Assim, a autora explica “...Isso demonstra que o sujeito era muito letrado antes de aprender a ler e a escrever, porque conhecia textos literários sem nunca os ter lido”. A autora coloca em jogo a predominância de autores que relacionam a relação letramento x escolarização sem questionamento, provando que apesar de seu baixo grau de escolaridade, o ex-detento tinha um conhecimento letrado sofisticado.

Quase na mesma linha de pensamento de Tfouni, MORTATTI (2004) afirma que alfabetização e escolarização não garantem o letramento, porém, identifica esses fatores como

necessários para que os sujeitos possam se tornar letrados. Para ela, “a alfabetização e a escolarização são condições necessárias, mas, não suficientes para o letramento”, (p.108). Ao usar expressões como “necessárias, mas, não suficientes”, a autora expressa que alfabetização e escolarização não pressupõem o letramento. Mortatti, Soares e Tfouni comungam da ideia de que a pessoa pode ser alfabetizada, mas, isso não garante que ela seja letrada.

### **Capítulo 3 - A autoria como objeto de estudo**

A presente dissertação pretende analisar as produções textuais de alunos do nível médio do Colégio Dom Luciano, especificamente do 2º ano em situações pedagógicas que promovam a discussão, a leitura e a produção de textos dissertativo-argumentativos, promovendo à leitura crítica, bem como a construção de textos que tragam marcas de autoria. O objetivo maior é produzir textos criativos, instigantes e que tragam a emergência da autoria. A fundamentação teórica utilizada baseia-se na Análise do Discurso de “linha” francesa e faz abordagem histórico-social do letramento, tal qual Formulada por Tfouni (1995, 1996b, 2001).

O conceito de autoria é constantemente associado a textos de escritores consagrados, principalmente da literatura. Relacionar o conceito de autoria a textos escritos por crianças e adolescentes, que se encontram, em princípio, no processo de aquisição linguística de um repertório vocabular mais elaborado, pode soar estranho ou até ousado, mais que isso, como diz a autora Raquel Salek Fiad, “pode parecer apropriação inadequada do conceito”, (2008. P.17). Neste capítulo serão explanadas algumas das diversas linhas de pensamentos sobre o conceito de autoria.

Para Foucault (2009) os discursos são controlados em uma sociedade e isso se dá por meio de dois tipos de procedimentos: os externos e os internos. Os procedimentos chamados de externos, de exclusão de um discurso, dizem respeito ao poder, à vontade de tê-lo e ao desejo de alcançar algo que o sujeito tem. São três as situações indicadas pelo autor: a interdição é a primeira delas (não se pode falar tudo em qualquer situação, circunstância), a separação e a rejeição formam a segunda (exclui-se e rejeita-se o que é diferente e contrária) e a terceira diz respeito à “vontade de verdade” conduzida pelos sábios de outrora e nas palavras do próprio autor “pelo modo como é aplicado em uma sociedade” (pp. 14-17). Já os procedimentos internos são os produzidos pelo próprio discurso, esses irão se preocupar com a ordenação, classificação, com o acontecimento e com o acaso. É nesses dois últimos processos que Foucault aborda seu conceito de autoria.

Ao discursar sobre autoria, Foucault (2009) refere-se ao autor como um sujeito que organiza uma dispersão controlando seu discurso, sabendo o que pode e o que não pode ser dito. O autor é visto como “princípio de um agrupamento do discurso como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência” (p.30). Assim, o autor consiste numa

função discursiva, assume como seu o que diz ao organizar o que existe. Ao conceito de autor como fundador de um discurso, falado ou escrito a partir de um lugar, não lugar físico, mas, o espaço em sociedade, Foucault (2009) define como “função-autor”. Nesta perspectiva, Orlandi concorda com Foucault quando diz que a noção de autoria “implica disciplina, organização e unidade”. O sujeito nesse viés é visto como alguém disperso e composto por diversas ideologias, histórias, formações discursivas e, para tornar-se, terá que organizar essa dispersão terá de se inserir na cultura, assumir uma posição na sociedade, assumindo o que diz e como diz. O autor se coloca como origem do que diz; é como se o homem, ser humano, se transformasse em sujeito (o que realiza algo diante de uma conjuntura histórica e social) segundo Orlandi (2012) e afirma:

A função-autor se instaura na medida em que o produtor da linguagem assume a “origem” daquilo que se diz/escreve e estabelece subjetiva e ilusoriamente a unidade, coerência, não contradição e o fim de um texto. Em outras palavras, o “autor” para esta abordagem teórica, não poderia ser entendido como um indivíduo que escreve um texto, mas, uma posição (lugar social) em que se desloca (ou é colocado?) o sujeito do discurso. (ORLANDI, 2012, p.13).

Assim, o autor aparece como responsável por questões que estão fora do texto, conhece as características, domina-as e não pode ser qualquer um. Estes pontos tornam-no diferente. Seus textos possuem um caráter singular, a capacidade de reformular elementos da realidade que o cerca, além do poder de apropriar-se de um discurso, atuando sobre ele, tornando-o exclusivo. Essa singularidade, essa forma de refazer e apresentar o texto é o que os autores denominam *estilo*. Tema que terá um capítulo à parte para que seja observado nos textos dissertativos do corpus deste trabalho.

Foucault e a Orlandi, também, são fontes para Calil (1998, p. 48) quando se refere à autoria e à escrita, observando na textualização “as tensões entre unidade e dispersão na relação entre os sujeitos, suas condições de produção e a forma como afetam os sujeitos”. Desse modo, o autor é o sujeito que organiza seu texto mediante determinadas condições de produção, atribuindo um “corpo” a uma certa posição discursiva, em outras palavras, a posição discursiva assumida por ele. É por meio da enunciação (do “como” referido por Possenti) que este autor faz o “movimento de volta sobre o que já havia sido escrito e de ida sobre as possibilidades de direção da história” CALIL, 1998, p. 49). O autor produz um efeito de sentido sobre aquilo que escreve, organizando a dispersão, não sendo contraditório, primando pela coerência. O sentido, o texto ganha por meio das relações entre “sujeito e

sentido, produzindo tensões entre os textos (intertextualização), o já-dito e suas filiações sócio-historicamente determinadas” (CALIL, 1998, p. 52).

Dessa forma, a autoria “trata-se de uma função enunciativa que garante para o ato de fala sobre o texto um abrigo de singularidade”, para Calil (1998, p. 24), ou seja, ao escrever um texto, o sujeito realiza uma série de associações, dando-lhes sentido, escrevendo e tecendo comentários. Suas rasuras o validam, demonstrando singularidade, originalidade.

A ideia que se tem é que o sujeito possui “a qualidade incondicional e relativamente autônoma do desejo e do estilo da escritura” (CALIL, 2007, p. 31). Desta forma, “[...] o essencial é mostrar que tanto quando se cala, quanto quando fala, a presença de quem escreve, seja criando ou comentando textos, só se dá pelo corpo da escrita” (CALIL, 2007, p. 32).

Segundo definição de autoria de Eni Orlandi, do autor exige-se coerência; respeito aos padrões estabelecidos, tanto quanto à forma do discurso como às regras gramaticais; explicitação; clareza; conhecimento das regras textuais; originalidade; relevância e, entre outras coisas, “unidade”, “não contradição”, “progressão” e “duração” de seu discurso. É, entre outras coisas, nesse “jogo” que o aluno entra quando começa a escrever. (ORLANDI, 1987, p.78).

Essa definição parece a mais adequada em relação ao que observamos nas redações dos vestibulares e nas salas de aula. Ainda que a autora traga a questão da originalidade para sua definição, que, como dissemos, não é possível ser avaliada em todas as tipologias, ela trata de outros termos bastante pertinentes, como *unidade* e *progressão*, que parecem estar associados ao que temos encontrado nos textos com nota máxima nos vestibulares ou nas correções dos professores em sala.

No entanto, algumas dessas definições de autoria, como já destacamos, não são apropriadas para o contexto específico do qual estamos tratando aqui – a produção de dissertação de alunos de nível médio para o vestibular –, pelos motivos apresentados anteriormente: a tipologia dissertativa não permite certas marcas de individualidade, como ironia ou jogos com o leitor, por exemplo. Até mesmo o uso das aspas, por exemplo, pode indicar a escolha de uma palavra com sentido figurado, o que também não é apropriado para os textos dissertativos opinativos.

Outro teórico que não podemos deixar de abordar é Bakhtin. Para ele, o autor não é uma pessoa física, não habita o mundo real, mas como uma representação. O autor-criador, com seu excedente de visão, vê além do mundo representado. Dialoga com outras vozes, com seus personagens e exerce sua autoria de uma posição definida na obra. O sujeito conecta o mundo representado ao mundo real porque seu discurso baseia suas posições com relação ao objeto, com relação a outros discursos. Essa distinção entre autor-criador e autor real é uma proposição recorrente em Bakhtin. Numa dessas abordagens, Bakhtin (2005) diz:

[...] todo enunciado tem uma espécie de autor, que no próprio enunciado escutamos como o seu criador. Podemos não saber absolutamente nada sobre o autor real, como ele existe fora do enunciado. As formas dessa autoria real podem ser muito diversas. Uma obra qualquer pode ser produto de um trabalho em equipe, pode ser interpretada como trabalho hereditário de várias gerações etc., e apesar de tudo sentimos nela uma vontade criativa única, uma posição determinada diante da qual se pode reagir dialogicamente. A reação dialógica personifica toda enunciação à qual ela reage (p. 184).

Notamos que autor-criador é uma das faces do autor real, pessoa física, que se expressa de um modo singular sob a imagem de autor que projetou. Assim, esse autor representado ocupa uma posição determinada no discurso. Para Bakhtin, o autor real não é percebido pelo leitor do enunciado, apenas o autor que ele representa, o autor-criador, por meio do qual se manifesta. Note que um livro de Machado de Assis pode ser lido por um leitor que pode não conhecer nada sobre o “autor real”. Portanto, o autor-criador é uma possibilidade, um devir do autor real.

Nos gêneros discursivos, a natureza, as relações nos diálogos, a forma e a intensidade de intervenção do autor no discurso estão previstas, até certo ponto. Como já mencionado, essa noção de que os enunciados são estratificados em cada esfera da atividade humana como parte de uma dinâmica social de comunicação encerra uma ideia de que a autoria, de certa forma, tem seus limites prescritos pela construção social do discurso. Desta forma, as possibilidades do subjetivo no enunciado se desenvolvem tendo em vista essa construção sócio-cultural. Assim, há gêneros que suportam mais ou menos o posicionamento do autor, as relações dialógicas, o estilo pessoal, ou seja, a margem de atuação do autor não é ilimitada como alguns pensam.

No que confere à construção do discurso, muitas são as decisões a tomar em função dessa situação inicial (a construção de enunciações): reconhecer e coordenar as vozes do discurso, determinar a modalidade discursiva de cada uma, seus tons, a natureza das relações dialógicas que vão se estabelecer e seu estilo.

No exercício da autoria, portanto, estão em jogo conhecimentos sobre a linguagem e suas diversas possibilidades estilísticas; o objeto e seu campo de conhecimento; a esfera social e suas práticas discursivas; discursos de outros sobre o mesmo objeto; o interlocutor e suas demandas; o objeto e, principalmente, sobre os gêneros discursivos e suas formas de composição.

Na visão bakhtiniana, o enunciado é elaborado como resposta a outro, ainda que essa implicação não seja explícita. Essa compreensão é fundamental, pois, uma vez regulada socialmente, a autoria possui procedimentos que podem ser descritos e analisados. Logo, pode tornar-se objeto de conhecimento. Desta forma, quando emerge a demanda por um enunciado, o autor já tem uma posição relativa e inicialmente definida com relação ao objeto, no contexto de uma situação comunicativa. Essa demanda é aplicada a um gênero cuja forma composicional o autor reconhece.

As teorias de Bakhtin também baseiam o discurso de Possenti (2009) que contradiz a ideia de autor como “origem daquilo que diz” e defende que o autor para ser considerado como tal “precisa evidenciar, marcar em seu texto diante do que já existe, tornando-o diferente, marcando com um estilo próprio, marcado por manifestações de subjetividade” p.137. Desta forma, por ser um sujeito dentro de um contexto social, por ver o mundo de forma variada, por ter um estilo singular com forma individual de manifestar seu pensamento escrito ou falado, o autor tem um estilo próprio. Pensando ainda no conceito popular de autoria, muitas pessoas relacionam autoria com essas marcas de estilo ou individualidade, como por exemplo, optar por determinados usos de adjetivos, marcar algumas palavras com aspas, usar ironia, ou a primeira pessoa em um texto. Esse conceito não é considerado errado e pode ser visto no meio acadêmico, como observamos em Possenti (2013). No que diz respeito ao contexto de redações dissertativas para vestibulares essas marcas não são apropriadas, uma vez que dissertação:

É um texto que se caracteriza por analisar, explicar, interpretar e avaliar os vários aspectos associados a uma determinada questão. A finalidade da dissertação, portanto, é

explicitar um ponto de vista claro e articulado sobre um tema específico. Em alguns casos, além da análise cuidadosa e detalhada de um tema, espera-se que o texto também apresente argumentos para a defesa de um ponto de vista. Quando isso ocorre, tem a dissertação argumentativa. É preciso lembrar que o perfil do leitor com o qual se deve trabalhar, no momento de produção da dissertação, não é o do leitor real. Pela natureza expositiva associada a este gênero, espera-se que a dissertação tenha como interlocutor de perfil universal. Isso ocorre porque um dos objetivos a serem alcançados por seu autor é fazer com que os leitores encarem a análise exposta como a “voz” do bom senso, da verdade, da razão. (ABAURRE E ABAURRE, 2007, pp. 277-278).

A partir desta problemática, surgem os seguintes questionamentos: Podemos encontrar autoria em textos dissertativos? No contexto de uma avaliação escolar a autoria não pode prejudicar a nota do aluno? O que diferencia os textos que obtêm nota máxima está relacionado a autoria? Esta pesquisa tem por objetivo analisar textos de alunos de nível médio, buscando encontrar indícios de autoria. Quanto aos questionamentos feitos, espera-se que ao final da pesquisa tenhamos possíveis respostas.

O autor enuncia de um lugar social muito bem definido, com temas relevantes, não somente para ele como para a sociedade em geral, segundo Possenti (2009) é o sujeito que escreve sob condições de produção específicas, com elementos que fazem parte da cultura de uma sociedade. Esses elementos de produção estão relacionados ao contexto histórico, ao modo como é enunciado, a sua forma peculiar de estar presente no texto. Enfim, o conceito de autoria “tem a ver com os conceitos de locutor e com o de singularidade” (POSSENTI, 2009, p. 99-104).

Possenti (2012, p. 111 ) diz que “as verdadeiras marcas da autoria são da ordem do discurso, não do texto ou da gramática...”, isso implica afirmar que para que haja indícios de autoria, a escrita deve levar em consideração a historicidade do sujeito, ela deve tratar de acontecimentos e coisas que tenham sentido. Partindo do modo de como autor enuncia, de como ele escreve, ainda que recorra a outras leituras, outros textos, ele pode imprimir uma marca pessoal (estilo) a sua produção, evitando a repetição, como, por exemplo, empregando outras palavras, ou variando sua “posição enunciativa”, sem deixar “para o leitor a tarefa de julgar se se trata de uma confissão, uma admissão, etc.” (POSSENTI, 2002, p.119). O autor recorre ao paradigma indiciário de Ginzburg para formular sua definição de autoria.

A questão da autoria é muito discutida no meio acadêmico, existem vários conceitos como estamos percebendo e é preciso saber de que forma eles se adequam ou não ao contexto de avaliação de produção escrita de textos dissertativos escolares em grandes processos seletivos, como por exemplo vestibular. Ainda de acordo com Possenti (2002), é impossível discutir autoria sem Foucault:

Em primeiro lugar, para Foucault, a noção de autor se constitui a partir de um correlato, a noção de obra. Só temos um autor se temos uma obra que possa consistentemente ser associada a esse autor. Com aparente circularidade, é a noção de autor que, entre outros aspectos, permite que se fale de uma obra, especialmente em decorrência de determinada propriedade que as obras têm (teriam), a de se caracterizarem por uma certa unidade. Ora, é exatamente a figura do autor que confere essa unidade a uma obra. Mas fique claro que, para Foucault, a noção de autor é discursiva (isto é, o autor é de alguma forma construído a partir de um conjunto de textos ligados a seu nome, considerado um conjunto de critérios, dentre eles sua responsabilidade sobre o que põe a circular, um certo projeto que se extrai da obra e que se atribui ao autor, etc.). (POSSENTI, 2002, p.107).

Assim, associar o autor a uma obra faz com que não possamos pensar em autoria em contexto de avaliação de vestibular, por exemplo, afinal, o texto produzido ali não é considerado uma obra e mesmo que o candidato tenha uma obra, o acesso a ela não acontece. Possenti (2002) diz que

Logo, fica claro que essas noções interessam pouco aqui, porque tipicamente, um vestibulando (um escolar, de maneira mais ampla) nem tem uma obra nem fundou uma discursividade. Mesmo que tenha uma obra, não será julgado por ela por ocasião de um vestibular – ou seja, seu texto não será lido levando-se em conta sua obra, que não existe. Assim, de duas uma: ou renunciamos a discutir esta questão – textos de vestibulandos e outros textos escolares – em termos de autoria (por exemplo, discutimos somente coesão e coerência), ou descobrimos uma brecha para introduzir no campo uma nova noção (nova em relação a essa, de Foucault) de autoria (POSSENTI, 2002, p.108).

Para Possenti (2002), dar voz a outros enunciadores e manter distância em relação ao próprio texto, são duas atitudes relacionadas à autoria. Essas atitudes são bastante interessantes no estudo da autoria, inclusive em contexto da produção textual em sala de aula,

porém, a grande dificuldade do escolar como um todo em manter-se distante, devido às marcas da oralidade.

O sujeito só se torna autor quando assume a atitude de dar a voz a outros enunciadores, trazendo para seu discurso e apropriando--se. Apesar de os discursos pertencerem ao âmbito social e cultural, o autor se manifesta quando enuncia de modo diferente, é o “como se diz” (POSSENTI, 2009, p. 1120. Manifesta-se, inclusive quando mantém distâncias em relação ao próprio texto, quando ele evita a repetição. O *status* de autor será atingido de acordo com o modo que realiza essa enunciação, o modo como põe, no papel, suas ideias.

Nesta análise, a relação entre o ensino do professor e a autoria do aluno já foram trabalhadas por Possenti. Algumas ideias são do autor são:

- A noção de autoria pensada junto às noções de singularidade e estilo;
- a autoria é detectável através de indícios e aqui devem remeter-se as considerações de Ginzburg (1986) sobre o paradigma indiciário.
- Um texto correto gramaticalmente ou satisfatório não implica dizer que tenha autoria. Isso quer dizer que, na sua visão, as marcas de autoria são da ordem do discurso e não da gramática ou do texto;
- Autoria é encontrada no “como” e não no “o quê” é expresso.

Essa proposta de Possenti, adotada aqui, pode ser vista como uma provocação muito boa para os que analisam textos de estudantes e não estão apenas preocupados com as correções e adequações gramaticais e textuais. Desta forma, pretendemos, após retomados alguns conceitos teóricos importantes, apresentar aqui como corpus, algumas análises recentes voltadas para autoria em textos de estudantes de nível médio. Esse conjunto de análises pode permitir que sejam formuladas algumas propostas para o ensino de escrita de textos críticos, originais e mais autorais.

O conceito de autoria no qual as análises serão realizadas é baseado nos trabalhos de Possenti (2001, 2002) e está intimamente ligado ao conceito de estilo, conforme desenvolvido por ele (1988) e presente em toda a reflexão feita para desenvolver deste projeto. Como já dito anteriormente, o conceito de estilo, também, desenvolvido por Possenti (1988) e retomando em seu próprio trabalho em 2001, no qual o pesquisador enfatiza a relação entre estilo e

escolha, explicitando que escolha “pode ser entendida como efeito de uma multiplicidade de alternativas – decorrentes de concepções de língua como objetos heterogêneos – diante das quais escolher não é um ato de liberdade, mas, o efeito de uma inscrição (seja genérica, seja social, seja discursiva) (P. 16-17).

Admitir essa concepção de estilo remente à concepção de autoria, se for também concebida fora das conotações românticas que remetem ao conceito de autor de uma obra. “Que nestes textos existe autoria é mais do que evidente, se se utilizam instrumentos adequados para ver. Os textos transcritos não são “escolares” do tipo “A escola é bonita. A escola é amarela”, afirma Posseti (2001).

Ainda para este autor, *“há uma necessidade de se entender escolha junto a uma teoria bakhtiniana de gênero do discurso, o que exclui qualquer possibilidade de se pensar o estilo como desvinculado do gênero em que o sujeito se manifesta”*. Em concordância com a teoria deste autor, o estilo está ligado ao enunciado e aos gêneros do discurso, pois, por um lado, o enunciado é individual, isto é, possui um estilo individual, mas, por outro, nem todos os gêneros do discurso favorecem essa manifestação do indivíduo nos enunciados (cf. Abaurre, Fiad, Mayrink-Sabinson, 2000, 2003).

As reflexões acima, sem dúvida, serão fundamentais para orientar-nos no que diz respeito à abordagem escolhida. Os teóricos analisados, em maior ou menor grau de importância, trouxeram contribuições relevantes sobre a autoria que, embora nem sempre convergentes, não se eliminam totalmente, algumas até se complementam, destacam-se a necessidade de unidade, organização e coerência; a posição-sujeito; a capacidade de reformular elementos de sua realidade; a habilidade de dar voz a outros enunciadore incorporando-os a seu discurso etc. No próximo capítulo o estilo na autoria será posto em relevância, pois, é impossível conceber gênero ou uma tipologia linguística (textos dissertativos) sem estilo, por mais que tentem apagar estas marcas em textos de ambientes escolares.

### **3.1 – A questão da autoria nos PCNs e nas DCEs: uma presença irrelevante**

Um dos objetivos deste trabalho é verificar se há nos textos dissertativos e narrativos selecionados para análise marcas de singularidade que indiquem movimento de autoria. O conceito de autoria aqui assumido é o que propõe Possenti (2002; 2009a) para a avaliação de

textos escolares, que discuto no item 3. Mas, o que dizem os PCNs e as DCEs sobre a questão da autoria?

Há pouca abordagem sobre autoria nos PCNs. O assunto surge somente no tópico “Produção de textos escritos” quando o documento propõe categorias didáticas para ensinar a produzir textos a fim de que os alunos

(...) possam construir os padrões da escrita, apropriando-se das estruturas composicionais, do universo temático e estilístico dos autores que transcrevem, reproduzem, imitam. É por meio da escrita do outro que durante as práticas de produção, cada aluno vai desenvolver seu estilo, suas preferências, tornando suas as palavras do outro. (BRASIL, 1998b, p. 77).

A forma como o documento apresenta a língua dá a ideia de que ela é um objeto externo ao sujeito e que pode ser dominado por ele. A língua parece pronta para ser aprendida pelo sujeito. De Lemos diverge da teoria – para a autora, o sujeito é que seria capturado pela língua escrita. Antes de apresentar as categorias didáticas para o ensino da produção textual, os PCNs abordam sobre o fazer a obra, sobre o ofício de ser autor. Faz-se importante ressaltar que autoria é iniciativa individual e não do sujeito.

A visão de autor parece empírica. O documento entende que, para o aluno, tanto o processo de redação do texto quanto o de refacção é tarefa bastante complexa, pensando-se que ele os realiza solitariamente. Objetivando a redução dessa complexidade é que são propostas quatro categorias pedagógicas: transcrição, reprodução, decalque e texto de autoria. (BRASIL, 1998b, p. 76).

Essas categorias mostrariam diferentes níveis de complexidade em relação a “o que dizer” (plano do conteúdo) e a “como dizer” (plano da forma/expressão). No caso do texto de autoria, objeto desta pesquisa, posicionam-se os PCNs: “Nas atividades de produção que envolvem autoria ou criação, a tarefa do sujeito torna-se mais complexa, porque precisa articular ambos os planos: o do conteúdo – o que dizer e o da expressão – como dizer”. (Id. p. 76).

Acerca das categorias didáticas, os PCNS destacam, ainda, que não se deve estabelecer uma progressão linear entre elas: “É em função do que os alunos precisam

aprender que se selecionam as categorias didáticas mais adequadas”. (Id., p. 77). Mas, *de forma paradoxal – grifo meu*, adverte que:

“começa-se e termina-se pela tarefa mais complexa, o texto de autoria do aluno: para poder mapear o que sabe sobre o gênero que está sendo estudado e o que precisa aprender, projetando as ações didáticas necessárias ou para avaliar os efeitos do trabalho realizado. (BRASIL, 1998b, p. 77)”.

Nota-se que o texto é chamado de texto de autoria simplesmente pelo fato de sua produção ser atribuída ao aluno e por conta do que diz o texto: o texto seria um dizer específico do aluno, um dizer produzido por ele e sobre ele – o que ele não sabe ainda, e o que ele aprendeu ao final de determinado trabalho didático. Nesta perspectiva, a função social do texto não seria levada em consideração, apenas, os mecanismos pertencentes aos aspectos gramaticais. A autoria se deve pelo simples fato de ter sido “feito pela mão do aluno, o autor no sentido mais genérico do termo”.

O processo de avaliação da aprendizagem dos textos escritos deixa à margem a questão da autoria. Como dito em diversos momentos desta pesquisa, os critérios de avaliação, em sua maioria, baseiam-se nos fundamentos teóricos da linguística textual (LT), as discussões que o documento realiza sobre cada critério deixam entrever isso. As induções para a produção textual não fazem menção ao processo autoral, como podemos notar nas diretrizes nesta mesma ordem:

“• Redigir textos na modalidade escrita nos gêneros previstos para o ciclo, considerando especificidades das condições de produção.

- Escrever textos coerentes e coesos, observando as restrições impostas pelo gênero.

- Redigir textos utilizando alguns recursos próprios do padrão escrito relativos à paragrafação, pontuação e outros sinais gráficos, em função do projeto textual.

- Escrever textos sabendo utilizar os padrões da escrita, observando regularidades linguísticas e ortográficas.

- Revisar os próprios textos com o objetivo de aprimorá-los.

- Utilizar os conceitos e procedimentos constituídos na prática de análise linguística. (BRASIL, 1998b, p. 97-98)”.

Os aspectos abordados permitem-nos afirmar a superficialidade para a avaliação da aprendizagem dos textos e que a questão da autoria não é lembrada como critério.

Já as DCEs parecem entender autoria por um viés diferente. Estes documentos entendem que a escrita é uma prática discursiva e, sendo assim, merece uma abordagem mais específica. Há de se considerar o leitor para a decisão do que será escrito, pois “a escrita, na diversidade dos seus usos, cumpre funções comunicativas socialmente específicas e relevantes” (ANTUNES, 2003, p. 47, apud PARANÁ, 2008a, p.56). Ressalta, ainda, que devem ser consideradas as peculiaridades do gênero discursivo que se pretende materializar em texto. Diante disso, o documento toma a escrita como um espaço para reflexão da organização social sugerindo “a noção de uma escrita como formadora de subjetividades, podendo ter um papel de resistência aos valores prescritos socialmente” (PARANÁ, 2008a, p. 56). Retomando as ideias de Bakhtin, afirmam as DCEs que

É preciso que o aluno se envolva com os textos que produz e assuma a autoria do que escreve, visto que ele é um sujeito que tem o que dizer. Quando escreve, ele diz de si, de sua leitura de mundo. Bakhtin (1992, p. 289) afirma que “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição do falante nesse ou naquele campo do objeto de sentido.” A produção escrita possibilita que o sujeito se posicione, tenha voz em seu texto interagindo com as práticas de linguagem da sociedade. (PARANÁ, 2008a, p. 56).

No que diz respeito à questão da prática da escrita, as DCEs não fazem nenhuma referência à autoria. A problemática também não é considerada quando o documento trata dos critérios de avaliação da produção textual escrita.

O que determina a adequação do texto escrito são as circunstâncias de sua produção e o resultado dessa ação. É a partir daí que o texto escrito será avaliado nos seus aspectos discursivo-textuais, verificando: a adequação à proposta e ao gênero solicitado, se a linguagem está de acordo com o contexto exigido, a elaboração de argumentos consistentes, a coesão e coerência textual, a organização dos parágrafos. Tal como na oralidade, o aluno deve se posicionar como avaliador tanto dos textos que o rodeiam quanto do seu próprio. No momento da refacção textual, é pertinente observar, por exemplo: se a intenção do texto foi alcançada, se há relação entre as partes do texto, se há necessidade de cortes, devido às repetições, se é necessário substituir parágrafos, ideias ou conectivos. (PARANÁ, 2008a, p. 82).

Assim, os PCNs entendem que um autor é uma pessoa, um indivíduo que faz uma tarefa: escrever sua obra. Notam que um autor para executar a tarefa conta com o apoio de vários outros profissionais, diferentemente do aluno que muitas vezes coordena o fazer sua escrita sozinho. Percebe-se que há nestes pontos uma visão empírica do autor: um autor é aquele que produz uma obra, ou um texto, no caso do aluno. Ao se referir à autoria, percebe-se que a ideia que deixa entrever é de autoria como produção textual do indivíduo: um dizer produzido por ele e sobre ele. As DCEs parecem entender autoria de uma outra forma.

Mesmo PCNs e DCEs apresentando diferentes visões sobre a questão da autoria, parece-nos que em relação aos critérios de avaliação da produção textual escrita têm ideias semelhantes. Em outras palavras, as questões gramaticais e superficiais do texto são mais importantes que as categorias da autoria e do estilo, em ambos os documentos, por exemplo. Enfim, A questão da autoria não é lembrada como critério de avaliação pelos professores.

A seguir traçamos uma abordagem que traz critérios para correções de textos escolares, sendo de fundamental importância para nossos objetivos.

### **3.2 Sobre a autoria, Possenti propõe uma nova noção e novos critérios de avaliação.**

Segundo Possenti (2009a, p. 106), “Houve um tempo em que se considerava – na escola – que alguém escrevia bem se escrevesse corretamente”. As questões gramaticais eram as únicas avaliadas, os conceitos certo/errado prescrito pela gramática normativa eram as únicas buscas dos professores. Charolles (2002) aponta a ausência de categorias claras e isso dificulta a avaliação de problemas de um texto que tivesse fora do âmbito gramatical. Aspectos coesivos e de coerência ainda não haviam sido mencionados. Os estudos de Charolles, segundo Possenti (2002), podem auxiliar nesta ausência, dando critérios novos para a correção dos textos.

Os critérios gramaticais de coesão e coerência, da forma como são compreendidos, impõem ao aluno um determinado modo de escrever, muitas vezes, sem dar a ele a oportunidade de expor e defender a própria escrita, devido à legitimação e ao poder da gramática normativa em regular o que é certo e errado, como já dito aqui (POSSENTI,

2009a). As normas do “bom texto” são apontadas pelo professor – autorizado para apontar erros e conduzir os caminhos da produção textual - a partir desta visão de Charolles.

Os alunos que não conseguem construir textos com a qualidade que a gramática descreve são questionados pela escola pelo fato de o texto não constituir um “Bem” social, em outras palavras, não constitui o que se convencionou chamar de “bom texto”

Sobre o conceito de “texto bom” Possenti (2009a) diz:

(...) já se pode ir além de Charolles e de sua delimitação dos problemas, e tentar demonstrar que um texto do qual se diga que é bom não pode ser avaliado apenas com base em categorias da textualidade tal como as teorias de texto tratam desta questão (muito menos, é claro, a partir de categorias da gramática, especialmente quando se trata apenas de ranço). Penso que um texto bom só pode ser avaliado em termos discursivos. (POSSENTI, 2009a, p. 106, grifo do autor).

Em termos discursivos, quando falamos que só se pode considerar como “texto bom” estamos afirmando

... que a questão da qualidade do texto passa necessariamente pela questão da subjetividade e de sua conseqüente inserção num quadro histórico – ou seja, num discurso – que lhe dê sentido. O que se poderia interpretar assim: trata-se tanto de singularidade quanto de tomada de posição. (POSSENTI, 2009a, p. 106).

A questão da qualidade do texto, de certa forma, analisada por Possenti (2009, p. 61) e alguma forma desestrutura a construção de um “Bem” social: considerar que um texto é “bom” tendo como critérios questões gramaticais e/ou textuais. *Hoje, como amadurecimento da teoria textos sem erros de português não sustentam a probabilidade de ser um “bom texto”* – Grifo meu. A questão da autoria não tem sido considerada no momento em que se avaliam os textos escolares como bons ou não, como abordado no item anterior sobre autoria nos PCNs e DCEs.

Desta forma, nessa outra proposta de noção de estilo, organizar uma seqüência linguística implica escolhas em meio a uma heterogeneidade linguística, todavia, efetuar essas escolhas não é uma ação decidida individualmente, não se é livre para isso. Essas escolhas são frutos de um condicionamento que pode estar vinculado ao gênero, a aspectos sociais e

discursivos. Assim, em “O sujeito e a distância de si e do discurso” (POSSENTI, 2009b), o autor afirma retomar suas duas obsessões triviais: o trabalho do sujeito da/na língua.

Para esta pesquisa, fez-se necessária uma reflexão sobre a questão de sujeito livre (abordado no artigo de Possenti), uno e consciente e a concepção de sujeito assujeitado. Trabalhar com as duas concepções parece encaixar-se melhor ao objetivo deste trabalho. A ideia que se tem é que nos dois casos, o sujeito seria unificado “sujeito de um discurso único, provindo, em um caso, do próprio sujeito, sem qualquer interferência das condições de produção, e, no outro, de determinado lugar institucionalizado, sem qualquer interferência do sujeito” (POSSENTI, 2009b, p. 108). O autor postula ser razoável aceitar uma tese de heterogeneidade do sujeito, especificando nos trabalhos empíricos várias manifestações dessa heterogeneidade, vários tipos de atuação do sujeito. Assim, ainda, segundo ele, um sujeito considerado “normal” de discurso seria aquele que consegue colocar palavras (seu discurso) à distância. São palavras dele:

A hipótese caracterizada pela capacidade do sujeito de pôr-se a “distância” não implica aceitar que o sujeito está na origem do discurso, mas apenas aceitar que, embora “isto fale sempre antes, alhures e independentemente”, ou seja, que o interdiscurso seja constitutivo, o sujeito pode assumir, em relação a ele, posições que não se resumem a ser falado. (POSSENTI, 2009b, p.109).

Compactuar com a concepção de sujeito “normal” não significa, segundo Possenti, voltar a uma ideia de sujeito uno e de intenção, no entanto, não significa aceitar que o sujeito é tão somente um consumidor de discursos. E como já dito em momentos anteriores desta pesquisa, “Significa aceitar que o sujeito é um usuário, realiza manobras. Frequentemente, usa o discurso do outro” (POSSENTI, 2009b, p. 110). As ideias-base da nova noção de autoria proposta por Possenti, entendendo que essa noção implica a reinterpretação dos conceitos de enunciação, estilo e sujeito acima delineadas serão utilizadas como base para a análise textual dos estudantes do 2º ano.

Nos textos analisados, a grande questão é como identificar a presença, ou não, do autor do texto (alunos do nível médio). A proposta de Ginzburg (1989) - já abordada aqui e que servirá de base para Possenti - afirma que o caminho é avaliar indícios de autoria (presentes ou não) evitando que algumas marcas sejam definidoras (da presença ou ausência) da autoria.

Ainda de acordo com o Ginzburg, novos dados devem ser colocados em destaque, imprimindo mais qualidade à pesquisa. Apesar de parecer polêmico, deve-se iniciar a análise com afirmações categóricas que evoluirão para autoria (ou não), como, por exemplo, as manobras discursivas e a forma como o texto é escrito – ou falado. O jargão “Não basta que um texto satisfaça exigências de ordem gramatical” é a primeira de suas colocações e um lugar comum entre os professores, entretanto, a ideia de que o conhecimento e domínio dos mecanismos gramaticais – regras da gramática prescritiva – fazem de um texto um “texto do bem” ainda é muito forte. É a força da análise tradicionalista, aquela que silencia o sentido em detrimento da forma.

#### 4. - O estilo na autoria de textos dissertativos escolares

O estilo – seleção dos recursos linguísticos feito a partir de possibilidades oferecidas pela língua - não deve ser estudado independente do gênero do discurso. Essas reflexões sobre a relação entre estilo e gênero são baseadas em Bakhtin (1992 [1952-1953]), que defende a ideia de que utilizamos a linguagem o fazemos através de gêneros do discurso. Ao discutir as relações entre os enunciados e os gêneros do discurso, Bakhtin salienta, de um lado, a individualidade do enunciado (lugar em que a língua se realiza) e, por outro lado, a variedade dos gêneros do discurso, que se relacionam às diferentes esferas das atividades humanas. Para as análises que serão mostradas no corpus deste trabalho, esta teoria é de suma importância.

Os principais aspectos da constituição de um sujeito autor de seus textos e responsável por suas posições discursivas estão relacionados à abordagem das diversas vozes e à organização dos mecanismos disponíveis na língua. Neste interim, assume-se um estilo pessoal com a intenção de criar determinado efeito para o interlocutor. Para melhor entender ideia de estilos, faremos um breve levantamento de teóricos como Certeau, Bakhtin e Possenti, sendo este último o de destaque para o nosso tipo de pesquisa.

Fazendo menção a Foucault (1969 *apud* POSSENTI, 2001, p. 17), reflete acerca do conceito dado pelo analista do discurso francês e não poupa crítica na medida em que Foucault não considera a *autoria* fora de obras literárias ou de uma discursividade (Para Foucault, autores são apenas os de obras, Marx, por exemplo), não podendo ser seu conceito aplicado em textos escolares. Possenti (2001, p.17) por sua vez questiona: ““quais seriam e como poderiam ser organizados os indícios de autoria em textos de escolares? ””. Questionamentos que embasam a presente pesquisa, falaremos em ‘indícios de autoria’ nos textos analisados. Contrariando o teórico francês, o brasileiro propõe que ou não se discuta a questão da autoria nos textos ou tentemos colocar uma nova noção de autoria, como já dito anteriormente.

A segunda alternativa – tentar encontrar uma brecha e colocar a noção de autoria - é a opção de Possenti e será, também, usada em nossas análises, isto é, a de aceitar a possibilidade de uma subjetividade, uma singularidade nos textos escritos, que, nos levará as questões de estilos discutidas ao longo deste. Um dos intuitos da pesquisa é ao analisar os textos dissertativos escolares buscarmos a presença ou não de elementos que levem à autoria

como a individualidade, expressões que coloquem o aluno como sujeito autor do discurso, portador de outras vezes e devolvendo o discurso como seu.

Num “jogo” contraditório, se compararmos com as correções atuais, ao analisarmos o tema, Possenti (2002) menciona um tempo em que os professores, em âmbito escolar, avaliavam um texto como bom, aquele que apresentava sem “erros de português”, o que significava “de acordo com a gramática prescritiva da língua que trabalha com o certo e o errado”.

Ao detectar esse problema, Charolles (1978 *apud* POSSENTI, 2002, p.108) expõe as dificuldades de os professores avaliarem a partir de uma outra categoria que não apenas a gramatical (a qual exige apenas memorização). Os docentes notavam a existência de problemas de outra ordem, mas não eram capazes de defini-los, de apontá-los com propriedade. Aos professores, agora é dada uma segunda opção para correção relacionada à coesão e coerência. Possenti (2002) afirma considerar um texto realmente bom, apenas em termos discursivos:

“Isto quer dizer que a qualidade do texto passa necessariamente pela questão da subjetividade e de sua inserção num quadro histórico – ou seja, num discurso – que lhe dê sentido. O que se poderia interpretar assim: trata-se tanto de singularidade quanto de tomada de posição” (POSSENTI, 2002, p.109).

Como já mencionado, anteriormente, Possenti (2002, p.112-113) afirma ser autor aquele que, de maneira consciente ou não, assume em seu texto duas atitudes básicas: “*dar voz a outros enunciadore e manter distância em relação ao próprio texto*”. A primeira condição transparece quando o autor confere a um outro a origem do discurso ou quando discursos já enraizados no senso comum são incorporados como tal, embora discursados de forma diferente, confiando, assim, na memória social e conhecimento de mundo do leitor, hipoteticamente – espera-se que sejam - capazes de fazer a referência.

No que diz respeito à segunda, o afastamento do texto diz respeito à marcação da posição do autor frente aos seus interlocutores, em outras palavras, quando o autor tenta se explicar no texto, antecipando-se a uma possível reação do outro ou quando explica o sentido em que se está pretendendo aplicar determinada palavra. Neste aspecto, entra a questão da avaliação, da qualificação ou da análise através, por exemplo, de retomadas coesivas ou emprego de determinado verbo e não outro, espaço em que o autor pode interferir, demonstrando sutil, elegante ou ironicamente, através de seu ‘estilo’ próprio, sua opinião, sua subjetividade diante das coisas representadas.

Ainda no que confere a manter distância do próprio texto, Possenti (2002, p. 15) diz:

Isto é verdadeiro tanto no sentido histórico, na medida em que não se trata e uma invenção individual, mas também no sentido de singularidade, de originalidade, na medida em que não se trata de uma intervenção de todos os sujeitos que estão na mesma posição. (POSSENTI, 2002, p.15),

Ou seja, o sujeito enuncia de uma posição socialmente “assujeitada”, mas dá a possibilidade de ele demonstrar sua individualidade, sua singularidade, visto que nem todos os sujeitos de uma mesma posição social aparecem em seus textos com a mesma originalidade de estilo.

Para reforçar a posição de Possenti (2002) abordada aqui, observemos a citação que o próprio faz de Bakhtin (1975):

Se prestarmos atenção aos trechos de um diálogo tomado ao vivo na rua, na multidão, nas filas, no hall etc., ouviremos com que frequência se repetem as palavras “diz”, “dizem”, “disse”, e, frequentemente, escutando-se uma conversa rápida de pessoas na multidão, ouve-se como que tudo se juntar num único “ele diz”, “você diz”, “eu digo”... E como é importante o “todos dizem” e o “ele disse” para a opinião pública, a fofoca, o mexerico, a calúnia etc. (BAKHTIN, 1975 *apud* POSSENTI, 2002, p.116)

Aqui, notamos a menção ao conceito de Bakhtin, o *dialogismo*. A enunciação dialógica da linguagem é o que sustenta a teoria bakhtiniana da enunciação, pressupondo que qualquer discurso é formado essencialmente por outros discursos, outras vozes, sendo também justamente o que dá vida à linguagem.

O enfoque dialógico é atribuído a qualquer signo ou enunciado como um todo que deixe notar por meio dele a voz do outro. As múltiplas vozes dentro de um enunciado nos remetem ao conceito de *polifonia* – termo usado para analisar especificamente os textos de Dostoiévski – que denota justamente os enunciados nos quais se presente o dialogismo e nos quais as várias vozes dos diversos discursos sociais ficam evidentes e explícitos. Essa polifonia é encontrada nos textos analisados.

Assim, temos em nós o discurso do outro, tendo em vista que grande parte do que falamos faz parte de discursos sociais de outrem. Todavia, a forma – o estilo singular, individual – como o discurso será exposto tornará o sujeito um sujeito autor. Neste aspecto de transformação dos discursos polifônicos, os verbos de dizer (*dicendi*, segundo Possenti) têm a

possibilidade de caracterizar o discurso e adequá-lo ao contexto e à situação, pois “tudo é ao mesmo tempo um jogo de formas que não se repetem e uma escolha condicionada por fatores contextuais” (POSSENTI, 2002, p.119).

Para Possenti (2002), o conceito de autoria ao analisar um texto escolar, no qual ele detalha o que se pode denominar indício de autoria, como, por exemplo, o emprego de certas conjunções, operadores argumentativos, adjetivação, atribuição de voz ao discurso alheio, estruturação textual, jogos de sentido, entre outros. O estilo emerge na autoria do texto como a forma que fará com que o autor possa ser reconhecido, estilo, neste sentido, seria a forma como o discurso será exposto e dado como original.

Estilo pode ser entendido como a postura de um autor que se torna singular pelo que produz. Muitas vezes, este “jeito peculiar” é entendido como sendo o conjunto de manobras que o sujeito executa no campo estilístico, na produção de seus textos, a partir dos recursos linguísticos que possuímos em nossa língua.

Sob esta ótica, entende-se o estilo como o modo através do qual o sujeito se constitui como enunciador de seu próprio dizer. A intenção é atingir o outro e nesse causar um efeito específico que se pretende obter intencional e conscientemente.

A visão de Bakhtin (1997), a partir dos mais diversos recursos expressivos que a língua disponibiliza, a respeito da noção de estilo vislumbra a constituição da identidade do sujeito produtor de textos em torno das possibilidades de geração de sentido que sua enunciação permite entrever em sua postura de gerenciador de ideias. Além das ideias de Bakhtin (1997), aqui será adotado como referencial o postulado de Possenti (1988) a este respeito. Possenti (1988) considera que o estilo pode ser entendido como resultado de um trabalho com a linguagem por parte de seus usuários; para tal, apoia-se em um conceito de Certeau (1988), que a saber, entendia estilo como processo de geração de sentido e marcação de presença no discurso do sujeito por meio da atividade verbal, com ênfase a todo processo enunciativo em que esse mesmo sujeito executa, dadas manobras de intenção expressiva com o objetivo de se singularizar em seu texto. Destarte, em busca de se firmar como autor de suas produções, a noção de estilo como resultado de um trabalho de individualização do sujeito na linguagem poderá ser observada dessas manobras intencionais ou não.

As propostas de Bakhtin (1997) e Possenti (1988) a respeito da composição do estilo em produções escritas remontam diretamente a questões linguísticas (de apropriação de efeitos que o código linguístico pode gerar). Faz-se importante ressaltar que direta ou indiretamente, remontam também ao plano da subjetividade e da alteridade dos sujeitos envolvidos, esses pontos nos interessam, em particular nos textos dissertativos analisados.

Antes de nossas análises é importante que estejamos cientes acerca da reflexão histórica do que se entendeu por estilo ao longo dos anos, com o objetivo de evidenciar o recorte conceitual feito para o trabalho apresentado, contemplando a visão das principais correntes linguísticas que se interessam por esse tema.

De modo curioso, os textos escolares em seus formatos mais tradicionais e por exigências de regras que o caracterizam acabam por apagar o autor e o estilo. Um exemplo vivo é a produção de texto dissertativo-opinativo, exigido pelo ENEM, que de forma contraditória convida o aluno a dar uma intervenção original, uma sugestão para amenizar o problema. Neste sentido, exige-se uma autoria, mas, que de forma contraditória pode diminuir a nota do aluno caso o “eu” apareça exposto no texto. As “regras” que identificam um texto dissertativo pedem produções com fatos “universais”, sem a presença do “autor” e sem sua “opinião explícita”. *O que se nota é um convite ao fingimento; escrever um texto em terceira pessoa em que o autor deve-se manter distante e apoderar-se de outras vozes para calar a sua. Neste caso, o estilo pode ser um ponto negativo em sua produção textual – grifo meu.*

O apagamento e emergência da autoria dos sujeitos em suas produções escritas são entendidos como um construto linguístico, com repercussão histórica na constituição das relações identitárias do sujeito com aquilo que ele escreve. Esse apagamento se dá quando em sala de aula impõem-se fórmulas de como iniciar dissertações, o que é permitido ou o que não é permitido.

Quando nos reportamos a estilo dentro das teorias sobre as quais discorremos para essa discussão, estamos nos remetendo a um conjunto de investimentos linguísticos e expressivos nos quais o sujeito se posiciona, às vezes consciente, às vezes não, como protagonista das atitudes que toma frente aos mais diversos sentidos que ele (o sujeito) tentar gerar através de sua enunciação verbal.

Deste modo, podemos concluir que o estilo pode ser entendido como um fato discursivo situado no campo da expressividade, no que diz respeito ao processo de enunciação verbal, em inter-relação com as marcas de autoria que o sujeito executa ou deixa de executar em suas produções escritas. Tal conclusão abre espaço para que entendamos de que recursos expressivos em particular os sujeitos se valem em busca de marcar seu estilo nos textos que produzem e como tal pode ser verificável em situações formais de ensino. É nesta linha de pensamento e de análise que nossa pesquisa será desenvolvida, procurando descobrir a presença (ou não) desse sujeito nas produções textuais de nossos alunos.

## **5. - As condições exigidas para produção de textos com indícios de autoria x o discurso da prática escolar: O apagamento do autor.**

Aqui estaremos diante de um grande dilema. Se por um lado, a autoria está ligada a singularidade e ao jeito particular de conceber o mundo e colocá-lo no plano do discurso, na prática do discurso escolar, observa-se o contrário: O apagamento do autor. Isso se dá principalmente pelo fato de o aluno escrever o texto seguindo orientações dos manuais e do professor para fazer uma boa “redação”, seja ela de ENEM ou Concurso. Diante desse pressuposto, faz-se necessário analisar uma série de condições que envolvem situações pedagógicas durante o processo de produção relacionados à leitura e a produção linguística escrita de alunos da 2ª série do nível médio.

O objetivo é discutir como a produção textual é vista/tratada pelo discurso da prática pedagógica escolar. Faz-se de suma importância ressaltar que o método utilizado para as produções que em breve serão analisadas aqui, parecem ir de encontro à prática tradicional.

Autores como, Filomena Assolini em sua dissertação “Pedagogia da leitura parafrásica” (1999), defendem a necessidade de o educando ocupar diferentes lugares de interpretação, movimentar-se por eles e constituir-se como interprete, a fim de poder conduzir textos caracterizados pela criatividade e com a emergência da autoria.

Faz parte da cultura pedagógica pedir aos alunos textos. Os textos já foram chamados de “redação”; antes ainda, em composição; na atualidade, em “produção de textos”. Mudam nomenclaturas, as expressões, mas a aflição de quem escreve, no reduzido espaço de tempo dentro da sala de aula, continua merecendo discussões. Não podemos negar que a modernidade trouxe estratégias e os comandos para o aluno escrever. Fala-se em aula interdisciplinar e diálogo com a realidade. De títulos isolados, com tempo e número de linhas determinados, passou-se a maior flexibilidade, tanto em termos de gêneros textuais, como em extensões. Os comandos tentam se aproximar de necessidades reais de escrita, o objetivo é diminuir a distância entre textos reais e virtuais.

Na atualidade há um grande dilema, um grande desafio para o aluno que é escrever textos com autoria. Esse é o nosso objetivo na dissertação: buscar indícios de autoria (quando existirem). Inicialmente, fala-se do texto como unidade, completa e complexa; em seguida, sobre o sentido de texto público e termina com um resgate sobre um dos vieses de texto com autoria e a consciência do outro. A cultura mais forte em sala de aula é a do apagamento do

autor, dificultando, assim, encontrar indícios de autoria devido a tentativa de homogeneização dos textos em sala de aula. Quando o aluno ousa com autoria, o resultado pode ser a punição. Desta forma, a cultura mais forte em sala de aula é a do apagamento do autor, dificultando assim, encontrar indícios de autoria.

### **5.1– Apagamento das marcas de autoria nas práticas escolares: textos homogêneos?**

Ao ser abordado o conceito de autoria em se tratando do domínio escolar, direta ou indiretamente, estamos nos referindo a práticas discursivas situadas, com fins específicos bem delimitados pela escola, pelos livros, pelos vestibulares etc. Um dos autores que mais tem abordado a temática com a dimensão que nos chama atenção de modo especial é Pêcheux (1983), que afirma serem as condições de produção do discurso os elementos de interesse neste tocante. As tipologias textuais têm condições limitadas e proporcionam pouco espaço para fluir o autor, pois, a distância entre o autor e o que se escreve deve ser mantida.

Na prática diária da escola, principalmente, no que diz respeito à produção textual, algumas regras “institucionalizadas” para algumas tipologias textuais, como por exemplo a dissertativa-opinativa, produzem a ideia de um sujeito que ocupa um lugar social e que terá que se manter distante dos enunciados, sem dá espaço para sua voz, que quando aparece é velada. Analisando de modo isolado, a maioria dos jovens brasileiros que presta o Exame Nacional do Ensino Médio passa um por um dilema: o apagamento das marcas de autoria. A tipologia exigida é o texto dissertativo-opinativo, todavia, na prática escolar, as marcas de autoria podem baixar a nota do aluno por descumprir os princípios da tipologia: manter-se distante do texto mesmo tendo que defender uma ideia com argumentos que saem de outras vozes e passam a serem seus.

A conclusão de outrora, agora, chama-se intervenção e como o próprio nome diz, é preciso intervir, sugerir, criar possíveis soluções que geram a problemática exposta. Mas, como ser criativo, original, inovador, ter um estilo linguístico, sem ser autor?

Um dos possíveis motivos que alimentam tal apagamento nesta fase de escolarização é o fato de os alunos escreverem para um coenunciador genérico pelo modelo de avaliação (im)posto em execução, falando de outro modo: escrevem para o professor, que

o orienta para que o texto seja escrito em terceira pessoa. Responsável por apontar nos textos produzidos falhas de ordem formal, no mais das vezes, o sujeito autor acaba se escondendo no texto, sua voz é calada. Como já explicitamos, o sujeito enunciador conduz seu discurso com intenções específicas com fins a realizar suas intenções comunicativas. Acredita-se que o discurso apresenta uma multiplicidade de acepções e nosso recorte epistemológico contempla a acepção discurso como prática social (Pêcheux, 1990). Ainda neste tocante, quando nos voltamos para as questões de ensino, é preciso refletir sobre o modo como se dá a passagem de enunciador (ou escrevente) à condição de autor dentro de ambiente escolar ou até mesmo universitário. Sobre essa perspectiva, Pacífico (2011, p.113) diz que

“Não é preciso investigar demasiadamente para constatar que a escola não oferece condições para que o sujeito construa uma imagem sobre o referente, pois, no discurso pedagógico que circula na instituição escolar que estamos contemplando, a imagem dominante é a imagem que o destinatário faz da imagem que o locutor faz do referente. Do que precede, pode-se dizer que é o professor que constrói e passa para o aluno a imagem do referente, ditando as regras de como deve ser a relação destinatário-referente; percebemos que ocorre uma ocultação da relação entre sujeito e referente na instituição escolar, pois o aluno, privado de condições e de poder para construir e defender (argumentar) um sentido para o referente de acordo com suas condições sóciohistórica-ideológicas, encontra-se fadado a olhar o referente com as lentes do professor”.

Se a escola trabalha com uma concepção de sujeito universal (PÊCHEUX, 1995), mostra aos discentes uma ideologia dada como certa e inquestionável e espera uma homogeneização dos textos que devam repetir os “moldes” dado por alguma autoridade no assunto, como podemos ter um sujeito com um ponto de vista formado? Como já foi percebido o sujeito precisa ter determinado conhecimento sobre o objeto discursivo. Como é que ele pode construir pontos de vista se ele não tem acesso ao arquivo, se a escola (Ensino Fundamental e Médio) não lhe dá meios para realizar pesquisas? (PACÍFICO, 2011).

Faz-se necessário dizer que não nos referimos a todas as escolas, mas sim, contemplamos a escola como entidade na qual circula o discurso pedagógico do tipo autoritário e tradicional.

Como aqui se pretende analisar textos dissertativos e narrativos, as questões centrais que nos ajudarão a fazer algumas reflexões sobre ensino de produção textual são: como favorecer, no âmbito escolar, o domínio dos mecanismos textuais e dos mecanismos discursivos (manobras) em busca da autoria? Como ser autor de um texto (ou ter indícios) em uma tipologia tão “fechada em suas normas” como a dissertação, por exemplo?

No cotidiano, as práticas escolares podem ou não favorecer a instauração da autoria, uma vez que conceito de autoria adotado aqui supõe determinadas formas de intervenção do sujeito na linguagem, na forma de um trabalho consciente.

Nos termos de Certeau (1988), esse trabalho, que exige processadores ou usuários, (1990), concretiza-se por meio da ativação de certas estratégias e manobras (o discurso de outras vozes passa ser do falante). Sendo assim, apesar das restrições do discurso, do gênero (da tipologia também) e da língua com as quais o sujeito se defronta, ele pode produzir textos com autoria, ou seja, textos que evidenciam um nível considerável de atuação sobre a linguagem. Assim, a autoria não é uma condição prévia, todavia, exige que seus processadores, usuários, no interior de determinada prática, atuem, em busca de se constituírem como sujeitos evidentes de suas produções.

Os rumos e os objetivos do ensino aqui abordados podem favorecer ou não a apropriação pelos indivíduos das estratégias e manobras de que a língua dispõe para possibilitar a emergência da autoria e dos traços estilísticos postos em evidência quando da produção de textos dos sujeitos que estão no 2º de uma escola pública de Aracaju ano do nível médio. Pensamos que a escola deve se posicionar para auxiliar o professor a reconhecer e aceitar as estratégias linguísticas usadas pelos sujeitos-autores, desta forma, os trabalhos cotidianos dos professores não ficarão restritos à caça as regras gramaticais o reconhecimento da coesão e da coerência, deixando de lado o eu do “autor da redação”..

O trabalho com a produção de textos na escola pode ser um caminho para a superação do apagamento da singularidade dos sujeitos em contexto escolar. A autoria, por meio do debate sobre manobras de autoria entendidas como estratégias linguístico-discursivas que os sujeitos executam em detrimento da instauração ou não de seu processo em busca da emergência, pode ser instigada, induzida, ensinada com estratégias bem definidas e valorizadas na prática. Neste tocante, estamos fazendo alusão ao conceito de polifonia, o qual

o sujeito dá voz a outras vozes, outros enunciadores, com formas heterogêneas e ainda se mantém distante do próprio texto que elabora.

A homogeneização dos textos pode resultar no apagamento da autoria. Quando o docente faz menção a tipologia dissertativa há a presença de poucas inserções autorais (ou nenhuma), operações com aspeamento, comentários metaenunciativos etc. Algumas estratégias (manobras) podem ser adotadas em sala de aula para despertar a autoria nos discentes, dentre elas: abordar os processos linguísticos de substituição (substituição ou troca de um enunciado por outro, dentro de uma mesma versão, ou de uma versão para outra) e trabalhar com a metodologia de refacção textual após leituras diversas sobre determinados assuntos (reescrita do texto) – métodos utilizados nesta pesquisa, principalmente o segundo. Ainda sobre as manobras que podem ser usadas em sala de aula, Possenti (2001) diz:

Outras manobras a serem trabalhadas são o deslocamento, ou seja, o procedimento resultante do distanciamento que o sujeito mantém do texto que acontece quando um termo é empregado com um sentido diferente do sentido corrente. Destaque-se que esta manobra se dá predominante nos casos em que o sujeito destaca um termo com aspas e o emprega para produzir um efeito de ironia no texto, por exemplo, havendo, nesse caso, um deslocamento dos sentidos (POSSENTI, 2001, p.109)

Essas manobras - inserção, substituição, deslocamento, apagamento, modalização, por exemplo - dão indícios de novos métodos na abordagem das produções (principalmente escrita) nos ambientes escolares, que se no passado eram desconhecidas, hoje, apesar do enfrentamento de barreiras, já despontam em alguns estudos e livros, mesmo que timidamente e contraditórios, como nos PCNs e DCEs, por exemplo.

Sendo assim, a pergunta que pode ser feita para encerrar este capítulo é: qual a importância de a escola direcionar o ensino de produção escrita em língua materna para o desenvolvimento de habilidades discursivas dos sujeitos, como o trabalho com a autoria, o posicionamento e o estilo? A resposta pode estar no contexto político da alienação e do controle de massas, mas, não será abordada aqui.

## **CAPÍTULO 6 - Existe autoria em textos orais? O que dizem os teóricos?**

“Tendo em vista o que já expusemos, podemos afirmar que tanto adultos quanto crianças ainda não alfabetizadas podem assumir a função-autor no discurso oral, discurso este que é penetrado inevitavelmente pela escrita em uma sociedade letrada (TFOUNI, 2005). É com esta citação que iniciaremos o capítulo que de alguma forma vai de encontro ao que muitos pensam: que só alfabetizados podem ser competentes no que diz respeito à autoria.

Na grande divisa, como já vimos, o discurso oral aparece como contextualizado, informal, casual, com envolvimento interpessoal e um tipo de raciocínio emocional, além de ambíguo, no que diz respeito ao discurso escrito, teríamos perda da contextualização, estilo formal, ausência de envolvimento interpessoal, descontextualizado e lógico. Quanto a coesão textual, TFOUNI (2010) afirma que esta seria atingida por meio de discurso por meio de recursos como voz, velocidade da fala, gesto, expressão facial, ao passo que o discurso escrito é conseguido através do léxico, como uso de conjunções, por exemplo, e frases explicativas, por exemplo.

Difícilmente, dir-se-á que uma conversação tem autores: prefere-se falar em “participantes”, de “interactantes” ou de “interlocutores”. Uma produção verbal, parece, não é autorizável, isto é atribuível a um autor. A ideia de uma responsabilidade partilhada e dinâmica, como é o caso em uma conversação, repugna ao uso que comumente se faz do nome “autor”.

Segundo Tfouni, autores como (como Scholles e Kellong, 1977) que o discurso narrativo composto oralmente não tem autor. Estes veem apenas “contadores de estórias”, ou seja, alguém que seria um meio transmissor, de difusão, de repetição daquilo que já foi narrado. Para os autores citados, existe autoria apenas em textos escritos. A concepção deles choca-se com a visão dialética de Bakhtin (1985, p.180) para quem o autor equivalente a “uma individualidade ativa de visão e estruturação” que é diferente de uma “individualidade visível e estruturada”.

Para Bakhtin, o autor é aquele que dirige a visão do leitor e sua atividade de compreensão do texto. É dele também a ideia de que *“dentro da obra, o autor é para o leitor o conjunto de princípios estruturantes que devem ser realizados, a unidade dos momentos transgressores da visão ativamente referidos ao herói e seu mundo”*. (1985, p.180).

Em relação à autoria, para Orlandi (2004), está relacionada à interpretação, na medida em que o sujeito torna-se autor se aquilo que produz for interpretável, historicizando

seu dizer ao inscrevê-lo no interdiscurso, na memória constitutiva, isto é, ancorando seu dizer no saber discursivo. Segundo esta autora, o autor deve produzir um texto com a ilusão de coerência, com efeito de unidade, ou seja, começo, meio e fim e responsabilizar-se pelo seu dizer, colocando-se na origem de seu texto, ainda que isso seja, conforme já foi apontada, uma ilusão necessária (PÊUCHEX, 1997 a).

Orlandi (s/d), critica a noção de função-autor de Foucault (1983) por configurar um quadro restrito e privilegiado de produtores originais de linguagem. No entanto, ao estabelecer tais critérios para autoria, está efetuando uma análise de textos escritos. O autor é uma posição discursiva, diferente de escritor e de narrador (MAINGUENEAU, 1993). O autor, segundo TFOUNI (2010), ... *tem a ver com a noção de discurso, visto que trabalha no intradiscurso, e este último está na dimensão do interdiscurso, e inter e intra têm que ser concebidos em paralelo.*

A autora se aproxima do conceito de autoria através da Análise do Discurso francesa (AD), além de uma aproximação com a psicanálise lacaniana, pois considera autoria com um lugar afetado de maneira singular pela ideologia e pelo desejo, e também porque procura aproximar a proposta de níveis (ou graus) de letramento, implícita no “continuum”, proposto por ela. Para teorizar, utiliza-se de conceitos como dispersão, deriva e retroação, tão comuns, principalmente na oralidade, objetivando um discurso com unidade aparente de início, meio e fim. O sujeito atua como autor quando retroage sobre a produção de sentidos, buscando “costurar” a dispersão que está, sempre, virtualmente, se instalando, devido à equívocidade de nossa língua.

A ausência da autoria faz com que prevaleça a dispersão, isto pode ocorrer tanto na produção oral, quanto na produção escrita. Neste momento, nota-se a ausência da coesão, gerada quando há falhas nas retomadas do discurso. No processo do diálogo, por exemplo, podem ocorrer lapsos, falsos começos, hesitações, resultando na predominância da dispersão. Como exemplo de dispersão, temos passagens como “eu, eu acho que...”, “Daí, ela chegou e falou com o pai... Daí, ele saiu..., Daí não se encontraram mais...”. Tfouni propõe que o gênero narrativo preste-se para que o sujeito fale de si mesmo de forma disfarçada, a depender do estado emocional, por exemplo, o sujeito pode sentir dificuldades em usar os elementos dêiticos e anafóricos, provocando a dispersão num grau maior.

A deriva é outra característica do texto oral ou escrito. Refere-se ao fato de que o sentido sempre pode vir a ser outro e quando ocorre sem controle, instala a ausência de coerência no texto. Segundo TFOUNI (2001, 2005), a deriva antecede e provoca a dispersão. Saber controlar a deriva independe do conhecimento das regras de gramática. Quando falta a palavra para completar o sentido, o sujeito costuma recorrer a fórmulas já prontas do interdiscurso, como nos genéricos exemplos de bordões, para controlar o fluxo narrativo. E como fica o trabalho do autor no momento da dispersão e deriva? TFOUNI (2005) acrescenta a sua análise o conceito laciano de “retroação”. Para retornar à posição e autor, o sujeito faz um movimento de retorno à sequência discursiva, com o propósito de (re)interpretá-la, através de um mecanismo de retroação que estabelece uma reconexão, tornando-se ao mesmo tempo, além de autor, intérprete do já dito dentro da conversação.

No âmbito escolar, textos completamente descontextualizados, talvez, sejam uma consequência do tipo de método de ensino ao qual os discentes são expostos. Para confirmar basta observar como os livros didáticos trazem as instruções/definições/receitas: “O aluno deve ser treinado para mecanizar a escrita correta das palavras, a estruturação as frases, pontuação, etc”, “Professor, incentive seus alunos à escrita correta. Desta forma, você estará contribuindo para formação de um educando consciente, crítico e letrado”, postulações como estas provam que há uma confusão, um equivoco gerado pelo modelo autônomo que fazem com que se confundam letramento e alfabetização. Ao professor cabe optar por uma linha pedagógica que não prevaleça somente à escrita, mas, que haja um equilíbrio de importância entre oralidade e escrita. Vale destacar ainda que a alteridade de um “sujeito da oralidade” para o “sujeito da escrita” só será cabível a partir da mudança dos processos pedagógicos, bem como métodos e quebra de tradições no ensino escolar.

No que confere ao espaço da sala de aula, é importante ressaltar que o professor pode instigar o aluno a sair da posição de sujeito-leitor para “sujeito-autor”. Trata-se de modificar o pensamento das representações correntes de meros reprodutores que os alunos têm de si mesmos. Ensinar que autores não são inspirados, que seus textos não são todos prontos e que são frutos de um trabalho de escrita/reescrita e que seus textos discursivos têm o mesmo valor que os escritos. É preciso mostrar que rasuras não implica fracasso, mas, ao contrário, é sinal de que o texto foi repensado e isso pode acontecer também nos textos orais (com dispersão e deriva). Ensinar que escrever ou usar um discurso oral não significa ter que ser sempre “inédito” e que autores “emprestam” textos aos outros. Entre outras coisas, é preciso instiga-

lo, encorajá-lo a adotar uma postura de autor e dá-lo a oportunidade de ocupar esse espaço, tirando-o da posição de “sujeito” apenas leitor.

O indicado para o trabalho com ensino aprendizagem de leitura com narrativas é deixar o estudante movimentar-se por outras modalidades discursivas as quais lhe permitissem, por exemplo, falar sobre experiências e vivências, emoções, sentimentos, proporcionando oportunidade de criar e não de, apenas, reproduzir aquilo que a instituição julga relevante. Assim, a proposta de letramento não estaria reduzida à aquisição de um saber metalinguístico, por vezes, sem muita utilidade no cotidiano. Antes, é preciso valorizar a oralidade, mudando a concepção do espaço da escrita e da própria oralidade.

A escola e seu discurso pedagógico devem ser repensados. A predominância dos textos escritos sobre os orais comprometem a escola enquanto difusora das práticas letradas. Os professores, por questões tradicionais, em sua maioria, estão atrelados aos discursos pedagógicos tradicionais que não conseguem realizar outro tipo de atividade que não seja de leitura, e principalmente, escrita e quando pontuados, a oralidade fica em segundo plano, tornando o aluno apenas um sujeito repetidor e não produtor de ideias dentro do sistema no qual está inserido. A escola no máximo consegue criar um “sujeito da escrita” e, raramente, um sujeito do letramento, tudo isso por conta das confusões entre letramento e alfabetização. Mas, final, o que é um sujeito do letramento? Esses e outros levantamentos serão debatidos na próxima seção

## **6.1 - O sujeito, o letramento e uma reflexão sobre**

Como já foi dito, o letramento aqui foi defendido como processo sócio-histórico que separa muito bem o sujeito da oralidade como sujeito da escrita e que não existe coincidência entre este último e o letramento. O sujeito da escrita é dominado por uma onipotência que produz nele um efeito de força (poder) que o faz dominar quem não teve acesso a ela. Mas, antes de entrarmos no mérito desta questão, faz-se necessário que mostremos de forma breve o significado do termo sujeito como o qual trabalhamos aqui.

As lentes da AD veem o sujeito como atravessado tanto pelas ideologias quanto pelo inconsciente, o que produz mais um sujeito uno ou cogito como em algumas teorias da enunciação. Esse sujeito tem a ilusão de ser a fonte, origem do seu discurso. Assim, essas questões apontam para o fato de que, na constituição do sujeito do discurso, intervêm dois

aspectos: O primeiro, o sujeito é um ser social, interpelado pela ideologia, mas, se acredita livre, individual e, segundo, o sujeito é dotado de inconsciente, contudo, acredita estar o tempo todo consciente. Afetado por estes aspectos e assim, formado, o sujeito (re)produz o seu discurso.

No ponto de vista da AD, o sujeito não é a fonte absoluta do significado, do sentido, não é a origem, pois, se se constitui por fala de outros sujeitos. Assim, ele é mistura resultante de várias vozes, da relação com o sócio-ideológico, portanto, de caráter heterogêneo, neste sentido, PÊCHEUX (1975) afirma que o sujeito é afetado por dois tipos de esquecimento. O esquecimento nº 1 é aquele em que o sujeito acredita ser o criador do seu discurso, apagando e rejeitando de modo inconsciente tudo o que não está inserido em sua formação discursiva. Para o autor, como esquecimento nº 2, o sujeito tem a ilusão de que o que diz tem apenas um significado. Ele pensa que seu interlocutor captará suas intenções e suas mensagens da mesma forma. Os outros do discurso que determinam seu dizer não são percebidos pelo sujeito, assim, como ele não pode ter controle total sobre os efeitos de sentido que seu dizer provoca.

O sujeito, nessa perspectiva teórica, é entendido não como indivíduo, mas, como uma posição ocupada no discurso, atravessada pelos dizeres de outros, isto é, por vozes e sentidos que circulam ou já circularam antes e em outro lugar, ao que chamamos interdiscurso, e que fornecem a matéria-prima para o fio discursivo tomado/construído pelo sujeito, ao que chamamos intradiscurso. Segundo PÊCHEUX (1997), o sujeito é interpelado em sujeito pela ideologia e entende que ela naturaliza os sentidos, isto é, faz parecer natural um dizer e o apagamento (ou silenciamento) de outros dizeres, como se os sentidos estivessem naturalizados nas palavras e houvesse uma única possibilidade de interpretação desses sentidos.

Dessa forma sujeito e sentidos se constroem juntos, no momento de enunciação e de interpretação e os sentidos que circulam nos dizeres (nas palavras e nos enunciados) não existem em si mesmos, existem as “brechas”, “os furos”, os quais abrem espaços para a interpretação do interlocutor, isto é, para o não controle dos sentidos. Como já foi dito, os sentidos são determinados pelas posições ideológicas às quais se filiam os sujeitos, posições que correspondem às formações ideológicas e sustentam, ou melhor, determinam as formações discursivas nas quais se inscrevem dizeres dos sujeitos.

Salienta-se ainda que, para AD, o sujeito é ideológico e histórico, pois, está inserido num determinado lugar e tempo. Neste sentido, é o conceito que melhor se encaixa com o processo de letramento que é um processo sócio-histórico. No imbricamento entre o linguístico e o social, a enunciação passa a ser um fator relevante para a interpretação, para constituição de um significado. Para Orlandi (1996, p. 15), o espaço da interpretação, no qual o autor se insere com seu gesto – e que constitui como autor – deriva da sua relação com a memória, isto é, com o saber discursivo, o interdiscursivo.

Na mesma direção do pensamento da autora, o sentido não está já fixado como essência das palavras, nem tampouco pode ser qualquer um: há a determinação histórica, entenda a histórica, não como datas, mas, como os sentidos são produzidos e circulam com sentidos diferentes ao decorrer das mudanças comportamentais e linguísticas. Nesta visão, o sujeito descentrado, clivado e heterogêneo é perpassado por vozes que provocam identificações de toda sorte dentro das ideologias vigentes nas quais está inserido. Desta forma, o sujeito do letramento mostra-se capaz de perceber e criar discursos a partir de outros e tomá-los como seu, de sua autoria. Ratifica-se ainda, como dito anteriormente, o sujeito do letramento não é, necessariamente, um alfabetizado. Isso implica dizer que nem sempre todas as modalidades discursivas que se materializam em portadores do texto específicos, cujo domínio é fundamental para a efetiva participação nas práticas sociais. O domínio da escrita parece tornar alguns homens mais poderosos.

Sobre o poder da escrita, Tfouni (2010, p.92) traz a seguinte reflexão:

Por que os que dominam a escrita se sentem tão poderosos? A escrita e o ato de escrever fornecem ao autor a ilusão da materialidade do pensamento (PÊCHEUX, 1993). A sensação de poder ocorre devido a automatização dos movimentos utilizados no ato da produção (da esquerda para a direita, de cima para baixo, nas escritas alfabéticas), somado ao processo de segmentação (separação em palavras, regras para divisão de sílaba, etc.), à delimitação do espaço onde a escrita será executada e à materialização (visual) da linguagem que é produzida acabam encobrendo, mascarando o trabalho e dando a sensação de que a deriva sempre possível nos sentidos, não existe. Por isso, acabam fornecendo uma ilusão de completude, de controle de sentido para quem escreve. *Desta maneira, o sujeito da escrita acredita que planejou e escreveu exatamente o que pretendia, afirma .*

O *Outro* é presença contínua. A interpretação do discurso é determinada tanto por mecanismos sócio-históricos quanto por mecanismos inconscientes.

Desta forma, como sabemos o sujeito pode assumir a posição de autor, independente de ser alfabetizado ou não, levando em consideração que tanto a escrita quanto a oralidade influenciam-se e não podem ser vistas como oponentes e sim como lados que se completam no processo de letramento.

Tfouni apresenta uma proposta, sustentada pelas luzes da AD, na qual não considera os indivíduos empíricos que fazem uso da língua escrita, mas posições de sujeito dentro do continuum do letramento (Tfouni, 2001, pp. 79,80). Além disso, Tfouni reflete sobre a constituição de autoria e suas implicações quanto ao letramento.

É interessante que recordemos de forma resumida as principais concepções que aparecem neste trabalho e que acreditamos serem importantes para compreendermos mais claramente nossas análises. A primeira diz respeito à noção de sujeito. É importante lembrar que o sujeito da AD não é o indivíduo, sujeito empírico, mas o sujeito do discurso, que se determina na relação com o outro e que carrega consigo marcas do social, do ideológico, do histórico.

Outra concepção relaciona-se a continuum, que na visão de Tfouni, consiste numa graduação de um saber sobre a escrita, que independe de variáveis como alfabetização, grau de escolaridade e tempo de escolarização, ou seja, o letramento (Tfouni, 2001, p. 81). Para a sociedade atual, teorias como estas são vistas como importante devido à força do tradicionalismo.

Tendo esses conceitos clarificados, passemos à questão das análises segundo as luzes de Tfouni que diz “o autor como uma posição discursiva, diferente da de escritor o de narrador” (Maingueneau 1993 apud Tfouni, 2001, p. 82). Para análise mais minimalistas não serão postas questões ligadas diretamente à gramática, somente, a busca por um sujeito escondido, mas, está presente na maioria das vezes.

## **CAPÍTULO 7 - Aspectos metodológicos**

Com relação à metodologia de ensino propõe-se que o professor tenha em sua prática a ideia de que a relação entre autoria e gênero discursivo seja necessária ao se analisar textos produzidos por jovens, na medida em que a inscrição nos diferentes gêneros – durante o processo de aquisição da escrita - é também o lugar onde a autoria pode ser manifestada. Em outras palavras, ensinar o gênero significa ensinar essas possibilidades de constituição de autoria.

É preciso destacar, nesse contexto, que a Análise do Discurso e a teoria de letramento localizam-se em um paradigma de ciência não positivista, ou seja, os dados são elementos indiciários de um modo de funcionamento do discurso (GINZBURG, 1980). Desta forma, o dado é visto como um indício que se coloca para interpretação. Em outras palavras, “as marcas linguísticas que se sobressaem e configuram as pistas para análise levarão o analista ao processo discursivo, possibilitando-lhe, assim, explicar o funcionamento do discurso” (TFOUNI, 2010). Neste caso, é o processo discursivo que dá ao analista as indicações das quais ele precisa para compreender a produção de sentidos e as posições do sujeito.

Portanto, a compreensão dos dados não é mecânica, automática, pois a AD, como dispositivo de análise, parte do pressuposto de que um objeto simbólico produz sentidos, não a partir de mero gesto de decodificação, mas como um procedimento que desvenda a historicidade contida na linguagem, em seus mecanismos imaginários. Ou seja: os dados são entendidos, conforme propõe Tfouni (1992, p. 206), “(...) como elementos indiciários de um modo de funcionamento discursivo”.

No tocante a este trabalho Para que ele se efetivasse, foi proposta uma sequência de procedimentos metodológicos, cuja atenção voltou-se para a análise qualitativa de textos coletados em exercício de campo, pois nossa pesquisa relaciona a teoria diretamente com a prática educacional. Os textos dos alunos serão analisados sob as luzes do paradigma indiciário de Ginzburg.

Essa abordagem, que orienta para a compreensão da linguagem viva e concreta, produzida em todas as situações sociodiscursivas, problematiza as concepções de linguagem decorrentes dos estudos puramente linguísticos e tem se tornado suporte teórico de várias análises sobre a escola e o ensino, principalmente, na produção textual de autoria.

Esses estudos se pautam não apenas em conceitos explicativos, mas agregam um horizonte político-pedagógico de desenvolvimento das práticas discursivas dos alunos pela inserção, na escola, de práticas de linguagem presentes na sociedade, como palestras, oficinas e misturas de linguagens como teatro e literatura. Parte-se também de uma concepção de ensino/aprendizagem associada a processos interativos de construção de conhecimento, esclarecendo que essa interação não se limita ao diálogo restrito, mas se expande na perspectiva dialógica da linguagem que pressupõe a contra-palavra, a atitude responsiva, mesmo que não expressa, e nela os processos de subjetivação e objetivação. Os debates de um projeto de leitura e escrita desenvolvido para os alunos, com o objetivo de mostrar que é preciso ler (ouvir, debater, pesquisar) para informar-se e em seguida ter uma posição diante dos fatos foram de fundamental importância para a concretização do nosso trabalho.

Para este projeto foram escolhidos alunos do 2º ano do nível médio do Colégio Dom Luciano, situado na cidade de Aracaju. Os discentes participantes fazem parte do projeto “Redações Perigosas”, cujo objetivo é despertar o interesse para quatro eixos estabelecidos em sala de aula: Pesquisar – Ler – Debater – Escrever. A coleta dos textos se dá após debates e palestras. Dentro do projeto, os alunos têm contato com diversos profissionais em palestras médicos, padres, advogados, jornalistas; pesquisam; veem vídeos; debatem com estes profissionais, em seguida, passam por um processo de produção do texto. Os textos foram produzidos entre Julho e Agosto de 2016, às quintas-feiras à tarde, numa duração média de 2h. Os nomes dos alunos por questão de ética serão mantidos em sigilo para que os possíveis desvios gramaticais não possam ser vistos como constrangimento.

Numa perspectiva próxima a de Vygotsky, Bakhtin propõe que analisemos as relações enunciativas em suas condições concretas de produção, segundo o pensador (2003):

[...] enquanto um todo, a enunciação só se realiza no curso da comunicação verbal, pois o todo é determinado pelos seus limites, que se configuram pelos pontos de contato de uma determinada enunciação com o meio extraverbal e verbal (isto é, as outras enunciações).

Assim, essa troca de informações entre professor, convidados do projeto Redações Perigosas contribuíram para os sentidos produzidos e postos em circulação nas interações e logo depois levadas para os textos escritos. O projeto não se ateve apenas ao conteúdo do texto, mas, ao jogo interlocutivo (nos debates do auditório do Colégio) em que seus dizeres foram produzidos, transformados e singularizados.

A análise dos textos leva em consideração dois aspectos: Como concebem e materializam as tipologias narrativas e dissertativa-argumentativa trabalhadas no ambiente escolar e como marcam a sua posição de sujeitos nos enunciados construídos. Buscamos assim entender o que leva os alunos a produzir certos tipos de enunciados. Salienta-se que os temas dos debates eram polêmicos, como por exemplo, a redução da maioria penal, a questão da violência contra animais e a busca pelo corpo perfeito, o aborto entre jovens, dentre outros. Nota-se que mesmo sendo temas comuns do cotidiano, poucos tinham um discurso organizado (oral ou escrito). Após passarem pelo processo dos quatro eixos, surgem os primeiros textos marcados por um misto de vozes (polifonia), apresentando indícios de autoria. É a apropriação dos discursos, devolvidos com estilo próprio e singularidade. Informa-se ainda que nas redações analisadas podem aparecer ou não os “indícios de autoria”.

Para suporte de nossas análises foram usadas as propostas do conceito de letramento de Tfouni (2010) e indícios de autoria de Sírio Possenti (2009) que busca “vestígios e pistas” baseados na proposta de Ginzburg, Paradigma indiciário (1979), como dito no memento anterior, podem estar presentes ou não. Ginzburg (2003) atribui características e algumas metáforas para explicar o método, vejamos algumas adotadas aqui.

“- o estudo indiciário são os fios que compõem um tapete com uma trama densa e homogênea. O tapete é o paradigma, o cientista é o tecelão;  
- os elementos históricos, contextuais são as pistas que dão ao caçador instrumentos para chegar ao seu objetivo;  
- não é rigoroso, porque este tipo de rigor não é só inatingível, mas também indesejável para as formas de saber mais ligado à experiência cotidiana;  
- é utilizado em todas as situações em que a unicidade e o caráter insubstituível dos dados são, aos olhos das pessoas envolvidas, decisivos.  
(GINZBURG, 2003)”.

E por fim, após analisarmos os textos dissertativos dos estudantes, podemos observar que a constituição de sujeitos-autores deveria ser entendida como parte do processo de aquisição e de ensino da escrita e não como algo dissociado desse processo, pois, este pensamento justifica o ensino da escrita, já dizia Vieira (2005).

Se enfatizarmos outro ponto da análise daquilo que não está escrito nas linhas, cuja investigação constitui o cerne desta pesquisa e, como já foi exposto, está atrelado à observação da argumentação e da autoria que, para nós, ultrapassa as questões da língua e contempla a produção e a interpretação dos sentidos numa perspectiva discursiva.

Entendemos que os alunos apresentam dificuldade para produzir texto argumentativo, uma vez que a produção textual destes alunos está ancorada na repetição dos sentidos dos textos lidos, no movimento parafrásico de copiar, de ancorar-se na voz do professor e/ou do autor lido para constituir-se no seu ato de escrita e, por fim, de distanciar-se do lugar em que o cruzamento de várias vozes produz o seu efeito de polifonia e de arquivo.

Seguem textos do Projeto “Redações Perigosas” que abordou as tipologias narrativas e dissertativas para o Exame Nacional do Nível Médio.

### **7.1 - Análise do corpus: Índícios de autoria**

Atentando para o fato de que o autor é aquele que estrutura ativamente o texto, buscando produzir no leitor alguns efeitos de sentido, o propósito desta seção é mostrar como alguns desses efeitos são considerados indícios autorais.

Com o objetivo de mostrar as reflexões que fizemos sobre a apropriação de discursos em gêneros dissertativos e narrativos escolares, relativos à autoria, tomaremos como exemplo alguns textos que seguem, produzidos por estudantes de nível médio do 2º ano em situação de preparação para o Exame Nacional do Nível Médio e textos feitos para serem lidos em sala de aula. As cópias das redações originais seguem no anexo. Abaixo será reproduzida com os mesmos desvios gramaticais. Faz-se necessário informar que as temáticas abordadas foram “O aborto: entre religião e a liberdade sobre o corpo” e “A questão da maioria no Brasil”, no tocante as narrações foi dada a seguinte frase “Conte sua história” e que os nomes dos alunos serão mantidos em sigilo.

As análises foram realizadas segundo o paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1980), o qual traz importantes contribuições, porquanto, os indícios deixam de ter um caráter místico como tinham na Antiguidade e adquirem um caráter científico, baseado em teorias. Para Ginzburg (1980, p.177), “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la”. A busca por esses indícios é o nosso próximo passo. As análises, acompanharemos, agora.

## Texto 1 – Aluno I

### Aborto, o que as religiões acham e a liberdade

O aborto é remoção ou expulsão prematura de um embrião ou feto, resultando na sua morte ou sendo causada, há uma estimativa de que sejam realizados 44 milhões de abortos anualmente no mundo.

Há vários motivos que podem levar uma pessoa a abortar como: desejo de não ter aquele filho, por causa da idade ou pela renda familiar, existe também aquelas pessoas que acham que o bebê vai atrapalhar seu trabalho ou estudo, entre outros motivos, mas, o que a religião acha sobre isso? A igreja católica condena o aborto em qualquer estágio e em qualquer circunstância, já as igrejas Protestantes encaram a questão de forma menos homogênea, apresentando enfoques mais flexíveis do que entre as autoridades da Igreja Católica.

Em alguns países o aborto é considerado crime, pois, se trata de está tirando a vida de um bebê inocente, pesquisas feitas apontam que a maior parte da sociedade é contra o aborto, devido ao fato de achar que o indivíduo prestes a nascer, não tem culpa de nada em nenhuma razão ou circunstancia e tem o direito de viver.

Para a produção deste texto faz-se necessário abordar o contexto. Trata-se de uma simulação de prova de Redação para o Exame Nacional do Nível Médio, valendo para tal de um recorte temático dado em sala antes da produção. Segundo o viés do ENEM, produzir um texto é interagir, antes de tudo, com outros textos que circulam na sociedade, dando uma possível intervenção para a problemática abordada.

Os indícios de autoria aqui assinalados são baseados em vestígios de marcas que não estão claramente explícitas no texto, já que "O conhecedor de arte é comparável ao detetive que descobre o autor do crime (do quadro) baseado em indícios imperceptíveis para a maioria". (GINZBURG, 2012, p.145). O método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores (Ginzburg, 2012, p.149) que reside na observação detalhada das particularidades do que se pretende analisar, eis os meios pelos quais iremos analisar os textos.

No que confere ao texto do aluno I, em termos enunciativos, o texto é marcado desde o início pela tentativa de distanciamento do enunciador em relação aos destinatários (no caso, o professor-corretor), ao objeto do discurso e a si mesmo. Há uma tentativa de construir a “imagem do autor”, construída pela tipologia dissertativa para ENEM de que o autor do

texto, o aluno, deve ser objetivo - dessubjetivado - e manter-se distante do objeto discutido, sendo neutro e imparcial – até certo ponto (A nova tendência do ENEM é pedir intervenções, soluções para o problema apresentado. Como apresentar propostas sem a presença da autoria?). Faz-se importante lembrar que as noções sobre autoria de Foucault interessam pouco para esta análise, pois, como diz o Possenti (2009, p. 105) “um escolar nem tem uma obra nem fundou uma discursividade”, *que por sua vez tomará posições sociais* – grifo meu.

O sujeito, na perspectiva adotada aqui, não é entendido como o indivíduo e sim como uma posição ocupada no discurso. Essa posição é marcada pelos dizeres de outros, ou seja, por vozes e sentidos que já circulam em outros ambientes, denominamos de interdiscurso. O que fornece a matéria-prima para o fio discursivo construído pelo sujeito, chamamos de intradiscurso. Quando o “autor do texto” diz-nos “*O aborto é uma remoção ou expulsão do feto prematuro de um embrião ou feto...*” está mostrando como um discurso dele apropriado em outras vozes, certamente da medicina, devido à presença das palavras “remoção”, “expulsão”, “embrião” e “feto”.

Observe o sujeito dando voz a outras vozes. O aluno faz em seu primeiro parágrafo, apenas conceitua, o que é aborto, dando voz aos outros, provavelmente, o discurso médico, como já dito.

O aluno I, ainda no primeiro parágrafo traz a seguinte informação “*há estimativa de que sejam 44 milhões de abortos no mundo*”. Mesmo apresentando desvio quanto ao uso dos sinais de pontuação, há uma informação retirada do conhecimento de mundo dele. Temos aqui dois traços de autoria: dar voz a outros discursos e incorporar ao texto discursos correntes. Note que o aluno poderia ter dito “há uma estimativa de que sejam realizados muitos abortos atualmente no mundo”, porém, optou por marcar sua autoria com uma informação. Observe que ele tentou dar objetividade à informação, fugindo da subjetividade, acrescentando um dado original. Para Possenti (2009):

“Um dos recursos disponíveis para mencionar outros discursos é fazê-lo através do léxico que implique uma avaliação do autor. A avaliação do outro discurso pode ser mais explícita (o que é bom ou não a depender do texto) ou ser efetuada com aparência de neutralidade” (p.11).

Vejamos o segundo parágrafo: “*Há vários motivos que podem levar uma pessoa a abortar como: desejo de não ter aquele filho, por causa da idade ou pela renda familiar,*

*existem também aquelas pessoas que acham que um bebê vai atrapalhar seu trabalho ou seu estudo, entre outros motivos, mas, o que a religião acha sobre isso?*”, o aluno I no desenvolvimento aborda os motivos que levam a um aborto e elenca-os. O primeiro na ordem é devido à idade, motivo mais alegado para a prática do aborto. Trazer a religião para o cerne da questão é o ponto alto da colocação do alto do parágrafo. Falar em aborto sem falar em religião (sua maior opositora não faz muito sentido).

O aluno I traz um dado histórico do mundo partilhado como se fosse seu, o interdiscurso, se faz presente em “A igreja católica condena o aborto em qualquer estágio e em qualquer circunstância” e põe um par opositor (católicos x protestantes), afirmando a flexibilidade (forma menos homogênea) se comparada ao catolicismo. As palavras “homogênea” e “ênfase”, com certeza, foram usadas devido à exigência da norma culta para a produção textual do ENEM. Sobre a organização das palavras, afirma, Tfouni (2010):

“O autor é uma posição discursiva, diferente de escritor e de narrador (cf. Maingueneau, 1993), e seu trabalho consiste em organizar a fluência dos significantes, mediante a elaboração de “rascunhos mentais” (Vygotsky, 1984) o que permite “pensar” as palavras e dizê-las (escrevê-las)”, (p.55)”.

Faz-se necessário informar que nesta análise que estamos nos referindo a marcas de autoria e como diz Possenti (2009), “As verdadeiras marcas de autoria são da ordem o discurso, não do texto ou da gramática”, ou seja, nem sempre visíveis ao olhos de quem corrige o texto, por isso, é preciso ser um “caçador de pistas e vestígios”, fazendo referência a Ginzburg, autor do paradigma indiciário.

O aluno I em seu último parágrafo não apresenta possíveis soluções para a problemática do aborto. A conclusão, geralmente, é um momento de tensão em que “se pode notar mais facilmente” a presença de autoria. Pois, pede-se que as enumere sendo original e criativo, sem ferir os direitos humanos.

No último parágrafo, o discurso moralizante, enraizado em nossos discursos ordinários, aparece em frases como pesquisas feitas apontam que a maior parte da sociedade é contra o aborto, devido ao fato de achar que o indivíduo prestes a nascer, não tem culpa de nada em nenhuma razão ou circunstância e tem o direito de viver.

O texto do Exame Nacional de Nível Médio exige do aluno a norma culta, entendimento do tema, argumentação, uso de elementos coesivos e soluções possíveis para a

problemática abordada. No entanto, há um estã de tensã enunciativa evidente. A tradiãõ cobra uma posiãõ dessubjetivada, num processo histãrico de autoria. Assim, o que se nota é um estilo de dissertaçãõ que se aproxima mais da retãrica; Perelman (1997, p. 31) “*considera como domínio da demonstraãõ e do convencimento e nãõ da argumentaçãõ e da persuasãõ*”.

Na contramãõ, o gênero discursivo, dada sua natureza retãrica, exige desse mesmo sujeito uma argumentaçãõ, uma tomada de posiãõ, uma subjetivaãõ, digamos assim. Entãõ, estamos diante de um paradoxo, de um grande dilema que estudantes de nívél médio pré-vestibulandos e vestibulandos têm de enfrentar durante a produãõ textual. Esse choque pode ser percebido no próximo texto analisado em que a autoria pode custar penalidades na nota do aluno.

### **Texto2 - Aluno L**

A ciênciã ainda nãõ sabe definir o que seja vida. Também nãõ existe consenso sobre onde e quando a vida comeãa ou “entra” no feto. Por outro lado sabemos que o momento seguinte à concepãõ, as células embrionárias já comeãam a duplicar. As células sãõ vivas, portanto, já existe ali nãõ só vida, mas, um ser humano em construãõ.

Acredito que nãõ se pode decidir o que fazer com uma vida, por mais que ela exista apenas 1 dia. Acho que se você engravidou e nãõ queria engravidar, foi sua irresponsabilidade. Por causa de estupros e doenãas, sou contra. E para as pessoas que nãõ tem condiãões de criar a crianãa, o governo deveria dar apoio emocional e financeiro para que ela possa manter a gestaãõ e se ela realmente nãõ quiser a crianãa manda para adoããõ.

O aborto é uma prãtica assassina cruel e desumana e nãõ pode ser praticado em nenhuma hipótese por que nada justifica o assassinato, nem a legítima defesa, nem um estupro, a vida deve ser preservada e esta é uma missãõ de cada um de nós, todos nós somos convidados e temos obrigaãõ de defender a vida, aquele que diz sim ao aborto diz sim ao assassinato cruel e desumana de uma crianãa que tem o direito e quer nascer por que quando interrompemos uma vida tiramos a alegria que esta vida tinha de viver.

## **A análise**

O texto dissertativo precisa articular elementos do campo da Demonstração (Perelman, 1996), levando-o assim para as esferas discursivas da objetividade, dessubjetivação, do distanciamento. Esse é um ponto de vista retórico exigido pela tipologia dissertativa. Essa demonstração pode gerar uma tensão para os estudantes de nível médio que se veem diante de um dilema: ter que “prender o próprio eu” ao mesmo tempo em que coloca suas ideias no papel. Dar vozes a outras vozes sem deixar que a sua não apareça gera essa tensão.

O aluno começa o texto posicionando-se com um discurso correto e longe do público. A primeira frase é forte “A ciência não sabe definir o que é a vida” nota-se uma forma de chamar a atenção, pois, a ciência costuma demonstrar posições comprovadas. No entanto, a dispersão aparece na expressão “começa ou entra no feto”. O que nos faz ficar atente é a informação da duplicação das células durante a fecundação, em que o aluno opta pela palavra “concepção”. O texto apresenta até o presente momento a estrutura pedida para o ENEM, mas, basta uma rápida leitura no segundo parágrafo para perceber a presença de autoria, mas, que pode e (será penalizada no Exame Nacional de Nível Médio):

“Acredito que não se pode decidir o que fazer com uma vida, por mais que ela exista apenas 1 dia. Acho que se você engravidou e não queria engravidar, foi sua irresponsabilidade. Por causa de estupros e doenças, sou contra”. Os verbos “acreditar” e achar e ser (todos em primeira pessoa) foram usados para marcar o posicionamento do autor frente à ideia do aborto.

Como é possível observar no recorte acima, o sujeito muda de posição discursiva, o que é interpretado pela alternância entre o uso de “nós” e o uso de “eu”, indicando, respectivamente, maior ou menor proximidade do sujeito da enunciação com o conteúdo dito por ele. Dessa maneira, o sujeito da enunciação desloca a responsabilidade do seu dizer que parecia ser para um sujeito universal, passando a ser para um ouvinte que parece mais próximo a ele. O tom da conversa mudou muito. , uma vez que não se refere a um determinado sujeito que pode contradizer o que está sendo dito, mas a qualquer sujeito que pode ou não concordar com os sentidos do discurso.

O aluno-autor diz “O aborto é uma prática assassina cruel e desumana e não pode ser praticado em nenhuma hipótese por que nada justifica o assassinato, nem a legítima defesa, nem um estupro, a vida deve ser preservada e esta é uma missão de cada um de nós..”, observe que as ideias de “prática assassina cruel e desumana” e partilhado por algumas pessoas do senso comum, mas, não podemos negar que o aluno organizou o discurso da forma dele, dando um estilo único, tornando-se autor de outras vozes. A voz que predomina contra o aborto é a igreja. Há uma tentativa de trazer para si, uma voz já dita.

Se enfatizarmos outro ponto da análise daquilo que não está escrito nas linhas, cuja investigação constitui o cerne desta pesquisa e, como já foi exposto, está atrelado à observação da argumentação e da autoria que, para nós, ultrapassa as questões da língua e contempla a produção e a interpretação dos sentidos numa perspectiva discursiva. Entendemos que os alunos apresentam dificuldade para produzir texto argumentativo, uma vez que a produção textual destes alunos está ancorada na repetição dos sentidos dos textos lidos, no movimento parafrástico de copiar, de ancorar-se na voz do professor e/ou do autor lido para constituir-se no seu ato de escrita e, por fim, de distanciar-se do lugar em que o cruzamento de várias vozes produz o seu efeito de polifonia e de arquivo.

### **Texto 3, aluna M.S**

Uma das questões sociais mais preocupantes do Brasil é o alto índice de criminalidade, sendo parte deles cometidos por adolescentes. Muitos jovens que não costumam ter justiça em suas vidas recorrem à violência.

Segundo dados do IBGE, 486 mil crianças entre 5 e 13 anos eram vítimas do trabalho infantil. Adolescentes que moram em bairros onde existe pouco policiamento, que vivem com família de números grandes e renda pequena, que sofrem violência dentro de casa, geralmente não têm chances para ingressar na escola e acabam tendo como opção o trabalho desde cedo ou o mundo do crime. Muitos escolhem a segunda opção.

Jovens entre 16 e 18 anos são responsáveis por menos de 0,9 de crimes praticados. Embora muitos acreditem que reduzir a maioria penal irá resolver, nos países em que reduziram não houve nenhum registro de redução de violência. E, de acordo com a lista pesquisada pelo Globo ideia, os países mais seguros são aqueles com a maioria penal entre 18 e 19 anos.

Ao invés de reduzir a maioria penal, acreditamos que o governo deveria investir mais em educação e também em atividades em que possamos tirar os jovens das ruas como cursos gratuitos e atividades de lazer. Para aquelas famílias de baixa renda, mais empregos para que assim conseguirmos diminuir a vulnerabilidade dos jovens ao crime.

O texto da aluna M traz elementos fundamentais para promover vestígios de autoria: Coesão e Coerência. Mesmo com os limites enfrentados por alunos de escola pública, nota-se um esforço para apresentar o problema aos poucos. O leitor consegue entender o texto por completo. Nota-se que a temática “A maioria penal” é apresentada no segundo parágrafo. A escolha por apresentar dois caminhos típicos para a marginalidade é vista como um indício de autoria, visto que o mais comum é o aluno ir direto ao assunto.

O sujeito apresenta o problema “Uma das questões sociais mais preocupantes do Brasil é o alto índice de criminalidade” e mostra dados sobre o trabalho infantil e números sobre a criminalidade para tentar se posicionar contra a redução. Esses números colaboram para o fortalecimento da argumentação.

A aluna toma a posição de sujeito, pois, nota-se no último parágrafo, a tentativa em amenizar a violência entre os jovens, apresentando saídas como “cursos gratuitos e atividades de lazer”, assomando-se à ideia de que com “empregos” a relação direta entre os jovens e a violência poderia diminuir.

Por essas características apresentadas, temos a impressão de que a autora possui “um mínimo de enciclopédia, de conhecimento de mundo, de outros discursos, de memória social” (Possenti, 2002, p. 111) e que não deve ser desprezado no contexto escolar. A dispersão fica explícita na palavra “governo deveria investir...”, numa tentativa de se posicionar como sujeito no sentido da AD. Sobre a autoria em textos escolares Possenti (2009, p.110) diz “Pode-se dizer provavelmente que alguém se torna autor quando assume (sabendo ou não disso) fundamentalmente algumas atitudes: dar voz a outros enunciadores, manter distância em relação ao próprio texto, evitar mesmice, pelo menos”. E esses três pontos abordados podem ser notados dentro do texto em análise.

#### Texto 4 – Aluno K

No Brasil a maioridade penal é de 18 anos, mas, com os jovens entrando no mundo do crime mais cedo, o governo quer diminuir a idade penal para 16 anos.

Com isso vem a pergunta: será que a solução é aprisionar os jovens infratores junto aos detentos? ... Será que precisamos de mais cadeias para aprisionar esses jovens, ou de mais escolas para tirar esses jovens do mundo do crime? Isso gera muito debate, formando dois grupos, os que são contra e os que são a favor.

Para mim a solução não é a redução da maioridade pena e sim a criação de projetos sociais nas comunidades, a criação de novas escolas, áreas de lazer, dentre outros meios de tirar esses jovens do mundo do crime.

Esse assunto gera muitas discordâncias entre esses dois grupos, sendo assim, mais tempo para tomar as decisões certas. Enquanto isso nossos jovens estão se perdendo no mundo do crime.

Sem dúvida, o texto organiza-se de modo coerente e a coerência, juntamente com a coesão provocam o sentido do texto. No texto, o sujeito inicia com uma informação do senso comum, porém, no segundo parágrafo lança mão de uma pergunta que o coloca na posição de sujeito-autor “Será que a solução é aprisionar os jovens juntos aos detentos?”. Os indícios de autoria ficam evidentes no questionamento “Precisamos de mais cadeias ou de mais escolas?”. O sujeito depois de questionar aborda os grupos que se opõem em ideologias. O aluno permite a troca de pessoas do discurso. Inicialmente faz referência a terceira pessoa, mas, no meio de texto migra para primeira pessoa do discurso, no que chamamos de dispersão.

Assim, como dito no parágrafo anterior, a impessoalidade perde espaço no terceiro parágrafo quando usa a expressão “Para mim”, numa tentativa de posicionar-se quanto aos grupos mencionados no parágrafo anterior.

O que nos chama atenção é o uso da expressão “mundo do crime”, utilizada, certamente, pela força da mídia, ou seja, constitui o discurso conhecido, no entanto, o texto apresenta significado por “meio das relações entre sujeito e sentido, produzindo tensões entre os discursos, o já-dito e suas filiações sócio-historicamente determinadas, (Calil, 1988).

Segundo Ginzburg (1989), as marcas são pistas que, se por um lado atestam a relação entre o sujeito e a linguagem, no texto, por outro lado, não são detectáveis nem apreendidas mecânica e empiricamente. Afinal, os mecanismos enunciativos, conforme diz Orlandi

(1988), não são unívocos nem auto-evidentes, são construções discursivas 4 com seus efeitos de caráter metodológico.

Para atingi-los, é preciso teorizar. Considerando a questão da materialidade dos sentidos, procuraremos detectar e rastrear marcas e propriedades que nos levarão ao processo discursivo, possibilitando-nos explicar o funcionamento do discurso e a relação entre esse funcionamento e as formações discursivas que, por sua vez, remetam a uma certa formação ideológica. Os indícios de autoria também foram analisados em narrativas escolares das mesmas turmas e percebemos liberdade maior de criação. Alguns surpreendentes. Analisemos:

### **Texto 5 – Aluna LF**

#### **Vítimas do mar**

Gabi acordou. Não sabia onde estava, parecia que tinha tido um pesadelo e finalmente tinha acordado, mas, não estava na cama havia areia e mar, e uma calda. Nunca tinha visto uma calda tão brilhante. De repente ouviu um barulho, um carangueijo que dizia:

- Ora ora o que temos aqui, está perdida peixinha?
- Não sou um peixe, me chamo Gabi. Preciso de ajuda, onde estou?
- Sou Marcus, como pode vê estamos no mar, do Rio de Janeiro.
- Nunca tive calda, nunca estive no Rio, sou de São Paulo, lá nem tem praia, como isso aconteceu?

- Vou te levar a alguém que sabe, disse o carangueijo.

Então, foram até o fundo do mar, ao chegarem lá nas profundezas o carangueijo levantou uma pedra que abriu uma passagem escura, eles entraram e uma bola de cristal estava lá, como se esperasse por eles.

- Olá, disse Gabi.
- Oi, imagino que veio querer saber o que aconteceu.

Começou a mostrar as imagens de noites passadas, Gabi jantando na sua casa, para o exato momento em que ela estava lendo no quarto e foi sugada por um livro. Então, a bola disse:

- Foi um engano, acontece as vezes!
- Preciso voltar para casa! O que devo fazer?
- Simples, beije um tubarão e me traga a foto desse beijo, aqui está a máquina.

Entregou a máquina a Marcus.

- Você tira a foto.
- O que? Isso é bizarro! Como vou fazer isso?
- Boa sorte! Foi só o que a bola disse.

Então, eles saíram e foram para a superfície pensar em um plano.

- Não dá, isso não vai acontecer! Insistia Gabi.
- Você quer ficar aqui para sempre? Zombava o caranguejo.
- Não! Isso não. Vamos achar esse Tubarão!

Enquanto passeavam pelo mar, Gabi sentia falta da sua vida, sentia saudades de sua família.

Foi quando Marcus disse:

- Eu conheço um tubarão que está sempre por aqui no fim da tarde, a gente espera ele aparecer, você fala com ele, eu fico escondido e tiro a foto.

Ficaram de olho até chegar o fim da tarde, como de costume o tubarão do qual Marcus tinha falado estava rodeando ali.

Gabi, morrendo de medo, mas, com pensamento na família foi até a ele.

- Oi...seu tubarão, preciso de um favor. Enquanto contava, Marcus estava com câmera pronta, no exato momento em que Gabi fechou os olhos e se aproximou dele, o tubarão a devorou rapidamente. O caranguejo bateu a foto, e foi o mais rápido possível levar a foto para a bola mágica que parecia satisfeita.

- Essa foi fácil, fácil. Agora traga a próxima!

### **Análise**

Um conto de fadas, será? O que se observa é uma subversão de gênero. Espera-se que seja mais um “conto” em que os personagens estão pré-determinados entre “bem e mal”, mas, não é o que acontece. O sujeito-autor faz com que o leitor mantenha-se preso até o final, é neste ponto que residem os indícios de autoria. O suspense é o ápice.

O texto que aparentemente é inocente, vai aos poucos surpreendendo e prendendo o leitor até ter o ápice que nos chama atenção para o ‘singular’, para aquilo que ainda não escrito. O feito de suspense pode ser sentido aos poucos, os personagens vão dando pista que estão fora do texto. Observem a ironia para a “Peixinha”, durante frase “Ora ora que temos aqui”. Esse efeito de sentido foi criado porque a narração foi interrompida, pois dá-nos a ideia de que algo vai acontecer.

Na narrativa, podemos perceber indícios de comportamento maléfico do caranguejo quando diz “Ora ora, o que temos aqui. Está perdida peixinha?”. Note que o sujeito optou por “peixinha” e dar à frase o tom de “malícia e paqueira”, ao tempo que, de forma direta, a personagem diz “Não sou um peixe, me chamo Gabi”. Não há uma fórmula exata para indícios de autoria, o que se nota são vestígios através da escrita do aluno. O sufixo “inha” de “Peixinha” pode denotar carinho, desprezo ou uma certa ironia. No texto, fica evidente que se trata de uma ironia e que logo mais ganhar outra voz.

O autor aqui é um narrador onisciente, afim de surpreender no final e que vai aos poucos dando pistas através do comportamento dos personagens.

No texto, notamos um alto grau de coesão e coerência. Outro ponto alto está na intercalação entre a voz do narrador e as vozes marcadas dos personagens. A leitura é fluida e a autora faz com que queiramos termina-la. Aos poucos vamos percebendo algo está estranho, mas, a personagem principal, não. O repertório linguístico, predominantemente da linguagem oral, também parece ser uma opção e torna o texto atrativo.

O personagem caranguejo recebe o nome de Marcus e é apresentado como um personagem do bem inicialmente, mas, que irá se revelar traidor no momento certo. A singularidade da autora vem à tona ao relacionar o comportamento humano com bichos do mar, ao nomeá-los e caracterizá-los. Esse estilo é mais evidenciado ao transformar a narrativa-fábula que tinha tudo para ser encantada e com final feliz em um “texto” de fim surpreendente que traz uma lição de moral antiga e, às vezes, atual: não se deve confiar em estranhos. Gabi o fez e o seu final não foi feliz como se espera de textos desta tipologia.

O título do texto se analisado com maior precisão dá-nos a ideia de que tudo já estava arquitetado entre o caranguejo, a bola de vidro e o tubarão. “Vítimas do mar” diz que Gabi não será a primeira e provavelmente não será a última. Ao usar o gênero narrativo e mostrar todos os elementos com características particulares é sinal de indícios de autoria, principalmente, se subverte-o.

Outro ponto de importância é a necessidade de colocar nomes da própria realidade para que todos se reconheçam dentro da fábula.

Por fim, no trecho “O caranguejo bateu a foto, e foi o mais rápido possível levar a foto para a bola mágica que parecia satisfeita - Essa foi fácil, fácil. Agora traga a próxima!”

A pergunta que podemos fazer é quem é a personagem vilã? A bola mágica, é ela quem parece articular toda a trama e, é dela a última frase “Agora traga a próxima”. Surpreendendo a todos que acompanharam a narrativa. Neste momento, revelada toda a

intenção do sujeito-autor em manter o leitor preso até o fim revelador da história. Assim, a função discursiva que revela claramente a autoria, é a de garantir um efeito de verossimilhança ao narrado, tanto é que os nomes dos animais são nomes de pessoas para que nós consigamos nos reconhecer em atitudes, por exemplo. Por último, fica a mensagem que apesar de velha é atual: cuidado com estranhos e nem tudo que parece ser é.

### **Texto 6 – Aluna HC**

#### **A menina que desejava ter um câncer**

Por muitos anos, a Rússia era o maior país com índice de câncer, cerca de 90% da população continha a doença. Em um interior chamado Capricho de mãe, todos tinham câncer, inclusive a família Paixão. A família Paixão era composta por Dona Julieta (a mãe), Tadeu (o pai) e os gêmeos Pietro e Pietra. Em 2035, um caçador de cérebro andava aterrorizando a comunidade de Capricho de Mãe; e não demorou para achar os gêmeos, filhos de Dona Julieta e Tadeu. Eram pequeninos quando o caçador de cérebros se disfarçou de sorveteiro, oferecendo-lhes deliciosos sorvetes; como inocentes, aceitaram, logo após foram mortos por um saco de gelo contido nos sorvetes. Os pais receberam a notícia, logo desejaram outro filho. Em 2036, nasceu a adorável Lisa Paixão, só que sem câncer; então, Tadeu matou Dona Julieta acusando-a de traição, pois, as crianças já nasciam com a doença. A menina cresceu e encontrou um rapaz chamado Juliano Dirceu e logo se casou; pois seu pai a judiava muito por ser diferente. Dentro de Lisa despertava um desejo que alguém jamais desejou, sim era um câncer. Ela amava muito seu marido, para deixá-lo sofrer sozinho; descobrindo uma magia que poderia realizar seu maior desejo. Enfim, Lisa usou a magia, passando a conter aquela doença. Muito tempo se passou e os dois morreram, carecas, botando sangue, porém felizes por estarem juntos.

#### **A análise**

A aluna tenta a singularidade contando uma história que se passa na Rússia. No entanto, a primeira estranheza está no título “A menina que desejava um câncer”. A primeira leitura, perguntamos “Estamos lendo isso mesmo?”. No entanto, no decorrer da história, principalmente da segunda metade, o título começa a se explicar e fazer sentido para leitor.

De fato, existe na Rússia uma Cidade secreta com a maior radioatividade do mundo, chamada de “Chelyanbinsk”, certamente, leu e apropriou-se do já-dito, recriando assim o fato para sua história, numa tentativa de não copiar. Outra tentativa de singularidade é a data em

que os fatos acontecem – entre 2035 e 36 – com a presença do “Comedor de cérebro” para explicar no nascimento de “Lisa” personagem principal da narrativa – o mostro matou os filhos de Julieta e Tadeu. O sujeito-autor parece preparar o campo para o início da que ele pretende contar.

A tentativa de autoria falha na escolha dos nomes brasileiros das personagens, mas, logo, há uma tentativa através de Pietra e Pietro – que não são russos, mas, são estrangeiros. Outro fato que marca os indícios de autoria é a presença de dois enredos. Primeiro a família de Dona Julieta e Tadeu. Percebe-se que a morte de Dona Julieta e o convívio conturbado entre a menina Lisa e seu pai dão início ao enredo mais importante: a ‘história’ de amor da protagonista com Juliano Dirceu.

Aparentemente sem lógica, a aluna usou um recurso muito comum em textos literários para dar velocidade à ‘historia’, o corte cubista, muito comum em textos de Mário de Andrade, marcados pela presença do “de repente”. A incoerência do título se desfaz com a chegada de Juliano que tem câncer e aparece como uma espécie de ‘salvador’ de Lisa. Elementos como “magia” e “saco de gelo” tornam-se comuns na narrativa.

Os aspectos descritos põem-nos diante de um texto com diversos indícios de autoria que desde o título até o final colocam o leitor atento ao final que de alguma forma lembra, mas, não copia, o filme “A culpa é das estrelas”, uma intertextualidade não explícita e muito bem colocada na produção da aluna.

## **Texto 7 – Aluno RJ**

### **Minha sombra**

Os dias eram os mesmo para Lúcio, um garoto de 16 anos triste e amargurado vivendo em meio a solidão.

Com suas olheiras profundas e o seu cansaço intenso, a auto-estima de Lúcio era uma das mais negativas de sua sala. As pessoas ao seu redor reclamavam sobre sua falta de presença em sala de aula, em grupos escolares e até em rodas entre amigos.

O que eles não sabiam era que Lúcio sofria por não conseguir dormir, ele ficava acordado por toda a noite sofrendo a mercê de seus pensamentos e suas lembranças tristes.

Em um dia qualquer, enquanto Lúcio voltava da escola, ele percebeu algo de estranho, era como se o amendronta-se. Foi então que notou um estranho comportamento em sua sombra.

Seguindo o seu caminho até sua casa e sem ligar para o que estava acontecendo, Lúcio se deparou com uma bela mulher, de cabelos loiros e ondulados que gentilmente o parou e lhe disse:

- O que quer que esteja te assustando só retornará ao seu mundo se você esquecer de todas as suas tristezas e tudo aquilo já te fez sofrer. Siga o seu caminho.

- É o que? Disse Lúcio com expressão de espanto.

Tentando se comunicar com a bela mulher, um clarão cobriu os seus olhos e ali mesmo naquela rua... já não havia mais ninguém.

Chegando em sua casa ainda assustado com o ocorrido, Lúcio deu de cara com a sua mãe que logo lhe perguntou:

- O que aconteceu?

Sem dizer uma só palavra se quer, ele subiu as escadas e se trancou em seu quarto. Deitado sobre sua cama, ele ficou matutando até a hora em que todas as luzes do seu quarto acenderam-se, tenebrosamente sua sombra sai do chão e tomava forma demoníaca.

Esse era o demônio que não o deixava dormir e que em todas as noites o observava escondido em meio a escuridão enquanto sussurrava coisas horripilantes que iria fazer com ele caso dormi-se. O demônio então lhe disse:

- Eu sou o demônio que se alimenta de sua tristeza, seu sofrimento e outras emoções negativas. Meu desejo é apenas um...”acabar com a sua vida”.

Ainda assustado com o que estava vendo e em conseguir mover um músculo se quer, Lúcio acordou amedrontado e com o nariz sangrando, foi então, que ele deu um grande berro. Sua mãe subiu as escadas rapidamente e ao chegar em seu quarto deparou-se com uma cena que a fez encher os olhos de lágrimas e apavorada ela disse:

- Meu Deus! Que loucura!

...

### **A análise**

Um conto, certamente esta é a classificação do gênero adotado pelo discente RJ. No texto, percebe-se a linearidade ao descrever a rotina de Lúcio, afinal de contas, “os dias eram os mesmo para ele”. Coerência e Coesão são de fundamental importância para os indícios de autoria. O que chama atenção é a narrativa em terceira pessoa, em oposição ao título “Minha sombra”, neste momento o sujeito-autor aparece, fazendo com que possamos imaginar que o “acontecido tenha sido real”.

Observa-se nas outras partes do texto a predominância da função-autor. A presença do suspense comum no gênero predominante no texto aparece em momentos em que “a sombra dele se mexe e quando as luzes se acendem”. Voltando ao personagem principal, o autor do texto descreve-o como um jovem de 16 anos que apresenta problemas depressivos, já observado colegas de escola. Os indícios de autoria ficam mais visíveis com expressões como “Matutando” e “Horripilante”, um neologismo provavelmente surgido da mistura de “Horrível com arrepiante”.

Como nas demais análises, o texto apresentou coesão e coerência, além de singularidade ao nomear e caracterizar personagens e ambientes. Há uma preocupação em mostrar os elementos que fazem parte do suspense “mulher estranha na rua, quarto com luzes que acendem”, além de escolha do léxico como já abordado acima, ou seja, mesmo o aluno escolhendo um repertório de fatos comuns no suspense, podemos observar vários indícios ou tentativas de autoria.

Há uma re-significação de elementos da experiência do sujeito. Em muitos momentos, percebe-se a nomeação de personagens, de lugares, de comportamentos etc.; o autor introduz na narrativa elementos de sua realidade, fazendo parte da ficção criada por ele que tem exatamente este comportamento do personagem. Nesta narrativa ainda temos um outro dado autoral, o comportamento da turma em relação ao personagem principal é exatamente ao descrito pelo autor na história narrada que une um misto de ficção com realidade.

## **Texto 8 – JV**

### **Vida fácil**

Um moleque pacato, negro de origem pobre, filho mais velho de Mãe Maria, começava sua busca por uma vida melhor. Em meio à adolescência já deu de cara com o mundão, vários caminhos, escolhas, gostos e decepções. Estudar? Não dava mais, para ele era perda de tempo. Trabalhar? É difícil nesse tempo de crise com a concorrência aumentando, então, sem conselho da família que já não tinha uma boa estrutura, ele procurou o que estava mais perto, ele procurou o que estava ao seu reder, o que a favela lhe oferecia de melhor. Roubar não tinha coragem mas traficar parecia uma boa, alguns amigos já faziam isso, conseguiram uma roupa melhor, um carro legal e uma namorada bacana, o malucão da esquina conseguiu até sair da favela e se mudar para zona sul – porque eu não?

Então, ele mergulhou de cabeça nesse mundo, no início era ótimo, nada atrapalhava, conheceu várias pessoas “amigos de fé”, só que ele esqueceu de um fato: no tráfico quando mais você

tem dinheiro mais você gasta, mulheres, bebidas e festas tinham seu preço, estava tudo descontrolado, quando ele deu conta não tinha como sair já estava envolvido dos pés à cabeça.

Junto com tudo isso também veio as dívidas, cobranças, a inveja dos próprios “amigos” que agora desejavam o mal.

Sem menos imaginar a casa cai, num dia de domingo, tudo calmo em frente ao mercadinho mais ou menos quatro horas da tarde, um opala preto para em sua direção e “cinco amigos de fé” começaram a atirar e gritavam – quem não paga em dinheiro, paga com a alma.

### **A análise**

A abordagem da autoria é algo sutil, no texto notamos a forte presença do discurso já-dito. O jovem que sem emprego, acaba entrando para o “mundão do crime” como aborda o discente. Com poucos vestígios de autoria, o personagem é descrito de forma típica: o negro, favelado, que não vê saída no estudo e enxerga a crise. Sem coragem para roubar, opta por traficar.

O aluno com o intuito de tirar a o texto do mundo da fantasia, opta por fazer uma descrição realista da vida na favela e traça o perfil do garoto que de pobre passará a ser rico com carro e uma namorada bacana (a forma como a tv mostra).

No entanto, os indícios ou tentativas estão nas perguntas feitas ao leitor. Estudar? Trabalhar, Roubar? Neste momento, há singularidade na forma como o texto é conduzido para que obtenha o seu sentido completo, percebe-se a dispersão. Ficam perceptíveis indícios de antecipação ou opções para que o personagem escolha e o leitor fiquem mais próximo com as opções dadas e tentem adivinhar o fim do personagem principal.

Como podemos notar alguns textos possuem maiores indícios de autoria. Esses vestígios não estão somente no campo da gramática, antes, estão fora dela e dentro do texto como um todo em seus diversos aspectos, principalmente, os que estão invisíveis aos olhos e perceptíveis aos sentidos, como diz o Ginzburg, indícios que ficam as margens do texto. Não se trata necessariamente de um texto que causa surpresa no final, mas a forma singular como ele foi exposto. Mesmo permeado com diversos discursos que um sujeito reproduz sem saber que está reproduzindo, dominado por uma ideologia, percebe-se indícios na expressão, por

exemplo, “Cinco amigos de fé”, utilizada para dizer que não sabem bem amigos, as aspas dentro do contexto provam isso. A função discursiva em alguns momentos parece garantir que o narratário continue cúmplice do autor e curioso pelo final, mesmo sendo óbvio.

Por fim, o que nos chama atenção é o título que pode ser lido de duas formas ou terá um vida realmente fácil ou teremos alguma surpresa no final no final, note que o tipo de morte narrada na produção textual é muito comum, mas,

## Últimas considerações

A presente dissertação procurou mostrar vestígios, indícios, ou seja, sinais que pudessem ser vistos como indícios de autoria nos textos dos alunos do 2º ano do Colégio Dom Luciano José Cabral Duarte, uma escola pública de Aracaju que atende a diversos públicos. A ideia partiu da curiosidade sobre o que poderia ser considerado como autoria nas produções dos alunos, geralmente, apagadas por regras dos livros didáticos. Já eram esperados problemas quanto ao uso da gramática em si, mas, a grande dúvida era se poderíamos encontrar marcas de autorias nas produções textuais analisadas.

A capacidade de regular as próprias ações fazendo uso de meios auxiliares atinge seu desenvolvimento somente na adolescência, já afirmava Vygotsky (1987, p.65), desta forma, as análises dos textos trazem o raciocínio, a capacidade de reflexão e o discernimento. No entanto, percebe-se em alguns textos uma quantidade maior de indícios de autoria, certamente, por apresentarem meios e condições diferentes de desenvolver o cognitivo.

Não se pode negar que a escrita dos alunos traz marcas do mundo sócio-cultural, como léxico, vivências, variantes da língua e muitas experiências nas ruas, em casa ou no meio social. Os textos depois analisados apresentam características que nos permitem confirmar os indícios de autoria nos textos. Condições internas e externas influenciam muito na escrita. Prova disso é que situações pouco prováveis podem se tornar possíveis nesses discursos. Isso se deve ao fato de usar o Paradigma indiciário de Ginzburg que considera aspectos não visíveis aos olhos tradicionais, dando importância ao sutil, ao faro, ao que foi dito ou até mesmo ao que não está no texto, enfim, uma análise menos textual e mais discursiva. Uma levando a outra.

Quanto à posição de autor, nota-se que os alunos reproduzem sentidos, mas, não constroem, pois não possuem responsabilidade pelo dizer, na contramão, espera-se que a escola seja o lugar da polifonia, criador de vozes, onde o discente possa contradizer os textos que lhe são expostos.

Como vimos, a concepção foucaultiana-pecheutiana de autoria é contraposta por Possenti (2002). O autor considera que, para tratar de dados como os de aquisição da escrita, é preferível pensar a Autoria como uma questão de singularidade, atrelada à questão do estilo. Ao conceito de locutor estaria relacionados os conceitos de singularidade e autoria. Entende-se locutor como o falante responsável pelo que se diz e de singularidade (modo próprio, particular de o autor aparecer no texto. Essa última relação de suma importância para a presente dissertação. Assim,

Assumindo uma posição que é histórica, que representa uma ideologia, um sujeito pode não obstante ser ele mesmo, ou seja, não ser igual a outro que esteja na mesma posição – sendo que o que os distingue é exatamente da ordem do COMO. Ou seja, um certo estilo não é incompatível com a assunção – necessária – de que o sujeito sempre enuncia de posições historicamente dadas num aparelho discursivo institucionalizado e prévio. (POSSENTI, 2002, p. 109).

Faz-se necessário ressaltar que é mais do que plausível se pensar em construção de um processo de autoria, desde que o sujeito do discurso aborde a língua e a linguagem com determinados fins. Assim, a intenção, o projeto de texto e o trabalho com a linguagem acabam sendo pontos fundamentais na construção da autoria. É importante ainda destacar que a menção aqui não é para “autor no sentido literário e ordinário” , mas, de autor no sentido “daquele que marca sua linguagem”, destacando-se pelo estilo próprio.

É neste viés que se encontra o conceito de Autor-criador, em Bakhtin (1992b), interpretado por Faraco (2005) da seguinte forma:

O autor-criador é, assim, quem dá forma ao conteúdo: ele não apenas registra passivamente os eventos da vida (ele não é um estenógrafo desses eventos), mas, a partir de uma certa posição axiológica, recorta-os e reorganiza-os esteticamente. [...] O autor-criador é, assim, uma posição refratada e refratante. Refratada porque se trata de uma posição axiológica conforme recortada pelo viés valorativo do autor-pessoa; e refratante porque é a partir dela que se recorta e se reordena esteticamente os eventos da vida. (p. 39).

Enfim, espera-se que o sujeito, na posição de autor, crie uma expressão sua, tomando-a de um outro (no caso, uma voz coletiva) e que o fato de as marcas de autoria surgirem principalmente na intervenção das dissertações ou em histórias inéditas das narrativas, sejam vistas não como “erro que fere a tipologia dissertativa” ou como “uma narrativa sem importância”, mas, como “uma tentativa de torna a voz coletiva, agora, sua”.

## Referências

- ABAURRE, M.B.M. *Explorando os limites da sistematicidade: indícios da emergência e traços estilísticos na escrita infantil*. Estudos linguísticos; Anais do XXII Seminário do GEL, Jahu, 1993.
- BAKHTIN, M.M. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1992.
- CARVALHO, M. L. G. C.; FREITAS, F. O. **Indícios de autoria em textos de estudantes do ensino fundamental. Interdisciplinar : Revista de Estudos em Língua e Literatura**, v. 22, p. 207-222, 2015.
- GINZBURG, C. *Sinais: raízes de um paradigma indiciário*. In:\_\_\_Mitos, emblemas, sinais. São Paulo, companhia das letras, 1979.
- MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: Dionísio, A.R.:
- KLEIMAN, A. B. (1996). *Oficina de Leitura: teoria e prática*. 4ª ed., Campinas: Pontes.
- ORLANDI, Eni. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 5ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.
- PACÍFICO, S.M.R. *Argumentação e autoria: o silêncio do dizer*. Tese de doutorado apresentada à FFCLRP/USP, 2002.
- PARAMÊTROS CURRICULARES NACIONAIS: LÍNGUA PORTUGUESA. 2ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- PERELMAN, C. *Retóricas*. São Paul: Martins Fontes, 1997.
- PÊCHEUX , M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. (E.P. Orlandi, L.C. Jurado Filho, M.L.G Corrêa, S.M Serrani, Trad). Campinas: Editora da UNICAMP.
- POSSENTI, S. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- \_\_\_\_\_.**Indícios de autoria**. Revista Perspectiva, Florianópolis, SC, V. 20, n. 01, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Questões para analistas do discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- TFOUNI, L.V . *A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações do letramento*. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado das letras, p. 77-94, 2001.

Aborto, o que as religiões acham

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30

em Portugal, a liberdade  
O aborto é a remoção ou expulsão prematura de um embrião ou feto, resultando na sua morte ou sendo por ela, causada. Há uma estimativa de que foram realizados 44 milhões de abortos anualmente no mundo.  
Há vários métodos que podem levar uma pessoa a abortar, como: o desaje de mão ter que se fazer, por causa da idade ou pela renda familiar, existe também aqueles países que acham que o feto não atrapalha seu trabalho ou seu estudo, entre outros métodos, mas o que a religião acha sobre isso é que a vida condena o aborto em qualquer situação e em qualquer circunstância, já os países mais homogêneos apresentando em quase mais flexibilidade, de que entre as autoridades da Igreja Católica.  
Em alguns países o aborto é considerado crime, por se tratar de esta tirando a vida de um bebê inocente, pesquisas feitas apontam que a maior parte da sociedade e também o aborto, devido ao fato de achar que o indivíduo preserva a mãe, mas tem culpa de não ter em nenhuma razão ou circunstância e sem o direito de saber.

J.L. Debes

COMPETÊNCIAS AVALIADAS		VALOR	NOTA
1.	Demonstrar domínio da norma culta da língua escrita	200	
2.	Compreender a proposta da redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.	200	
3.	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa do seu ponto de vista.	200	
4.	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para construção da argumentação.	200	
5.	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.	200	
		Total	

## FOLHA DE REDAÇÃO

1 A ciência ainda não sabe definir o que seja vida.  
 2 Também não existe consenso sobre onde e quando a  
 3 vida começa ou "entra" no feto. Por outro lado sabemos  
 4 que no momento seguinte à concepção, os células embriões-  
 5 mários já começam a se duplicar. As células são vivas,  
 6 portanto, já existe ali não só vida, mas um ser huma-  
 7 no em construção.

8 Aborto que não se pode decidir o que fazer com uma  
 9 vida, por mais que ela exista apenas 3 dia. Debo que  
 10 se vive engravidada e não querja engravidar, foi sua  
 11 irresponsabilidade. Por causa de estresse, e doenças,  
 12 ou contra. E para as pessoas que não tem condi-  
 13 ções de criar a criança o governo deveria de apo-  
 14 emocional e financeiro para que ela possa manter a  
 15 gestação e se ela realmente não quiza a criança  
 16 munda, por aborto.

17 O aborto é uma prática, assassina cruel e dese-  
 18 miosa e não pode ser praticado em nenhuma  
 19 hipótese por que nada justifica o assassinato, nem a  
 20 legítima defesa, nem um estupe na vida deve ser  
 21 presenciada, esta é uma missão de cada um de  
 22 nós, todos nós somos responsáveis e temos dor após  
 23 de depender a vida, aquele que diz sim ao  
 24 aborto diz sim ao assassinato cruel e desumano  
 25 de uma criança que tem o direito e quer nos-  
 26 ar por que quando intervemos uma vida te-  
 27 namos a obrigação que esta vida tem de viver.  
 28  
 29  
 30

## COLÉGIO ESTADUAL DOM LUCIANO JOSÉ CABRAL DUARTE

PROFESSOR FABIANO OLIVEIRA

PROJETO REDAÇÕES PERIGOSAS

CENTRAL DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS



Dê o seu melhor todos os dias!  
Desafie-se. Você é capaz?!

ALUNO \_\_\_\_\_

## FOLHA DE REDAÇÃO

1 Uma das questões sociais mais preocupantes do Brasil  
2 é o alto índice de criminalidade, sendo parte delas  
3 cometidas por adolescentes. Muitos jovens que não costumam  
4 ir à justiça em suas vidas recorrem à violência.  
5 Segundo dados do IBGE, 486 mil crianças entre 5 e  
6 13 anos são vítimas do trabalho infantil. Adolescentes  
7 que moram em bairros onde existe pouco policiamento,  
8 que vivem com famílias de números grandes e renda pequena,  
9 que sofrem violência dentro de casa, geralmente não têm chances  
10 para ingressar em uma escola e acaba tendo como opção o trabalho  
11 desde cedo no mundo do crime. Muitos esbodem a segunda opção.  
12  
13  
14 Jovens entre 16 e 18 anos são responsáveis por menos  
15 de 0,9% dos crimes praticados. Embora muitos acreditem  
16 que reduzir a maioridade penal irá resolver, nos países em que  
17 reduziram, não houve nenhuma redução de violência. É, de acordo  
18 com a lista pesquisada pelo Global Peace Index; os países mais seguros  
19 são aqueles com a maioridade penal entre 18 e 19 anos.  
20  
21 Ao invés de reduzir a maioridade penal, acreditamos  
22 que o governo deveria investir em mais educação e também em  
23 atividades em que possam tirar os jovens das ruas, como cursos  
24 gratuitos e atividades de lazer. Para aquelas famílias de baixa  
25 renda, mais empregos para que assim consigamos diminuir a  
26 vulnerabilidade dos jovens ao crime.  
27  
28  
29  
30

COMPETÊNCIAS AVALIADAS		VALOR	NOTA
1.	Demonstrar domínio da norma culta da língua escrita	200	
2.	Compreender a proposta da redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.	200	
3.	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa do seu ponto de vista.	200	
4.	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para construção da argumentação.	200	
5.	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.	200	
		Total	

Idade Penal

No Brasil a maioridade penal é de 18 anos, mas com o governo entrando no mundo do crime mais cedo o governo quer diminuir a idade penal para 16 anos.

Com isso vem a pergunta; Será que a solução é aprisionar o jovem infrator junto aos detentos... Será que precisamos de mais condições para aprisionar esses jovens, ou de mais escolas para tirar esses jovens do mundo do crime? Isso gera muito debate, formado de quem são que não estão, e os que são ofensor.

Para mim a solução não é o aumento da maioridade penal e sim a criação de projetos de inclusão nas comunidades, a criação de novas escolas, aulas de

© 2016 PLUMBLY and Rubén Nicol Design are registered trademarks of Clayton Colapinto International, Inc. and used under license by San Domingos Industria Grafica S. A.

esses das que por, sendo assim não  
para tomar a decisão certa. Enquanto isso  
muitas pessoas estão se perdendo no mundo do  
trabalho.

## 1º Conte suas histórias

### Últimas do mar

Gabi acordou. Não sabia onde estava, parecia que tinha tido um pesadelo e finalmente tinha acordado, mas não estava no campo havia o ar e mar, e uma calda. Nunca tinha visto uma calda tão brilhante. De repente ouviu um barulho, um caramuru que dizia:

- Oro oro o que temer aqui, está perdida peixinho?

- Não sou um peixe, me chamo Gabi. Preciso de ajuda, onde estou?

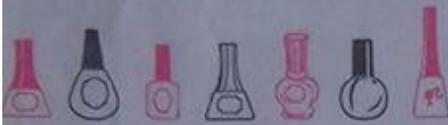
- Sou marcus, como pode se estar no mar, do Rio de Janeiro.

- Nunca tirei calda, nunca estive no Rio, sou de São Paulo, lá nem tem praia, como isso aconteceu?

- Vou te levar a alguém que sabe, disse o caramuru.

Eles nadaram. Então foram até o fundo do

Barbie



o Carangueijo.

- Não! Isso não, vamos achar esse tubarão!

Enquanto passeavam pelo mar, Gabri sentiu falta de sua vida, sentiu saudades de sua família.

Fei quando Marcus disse:

- Eu conheço um tubarão que está sempre por aqui no fim da tarde, a gente espera ele aparecer, você fala com ele, eu fico escondido e tiro a foto.

Ficaram de olho até chegar o fim da tarde, como de costume o tubarão do qual Marcus tinha falado estava redondando ali.

Gabri, movendo de medo, mas com o pensamento na família foi até ele.

- Oi... seu tubarão, preciso de um favor. Enquanto contava ao tubarão, Marcus estava e a câmera pronta, no exato momento que Gabri falou e se aproximou dele, o tubarão se devorou rapidamente. O Carangueijo bateu a foto, e foi o mais rápido possível levar a foto para a lola mágica que parecia satisfeita.

- Isso foi fácil! Agora traga a próxima.

Barbie

20 12 2016

Aluna =

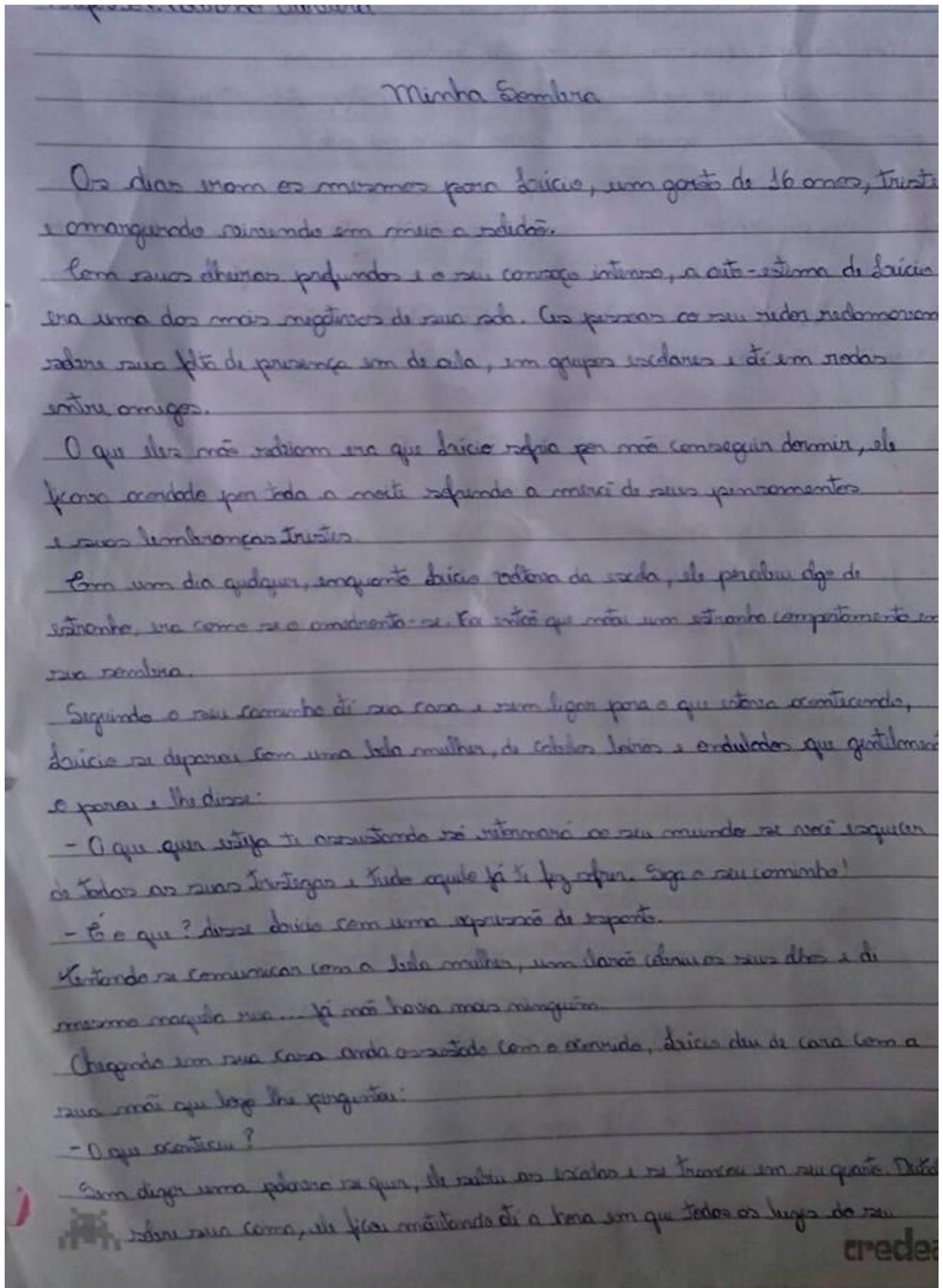
Disc: 2ª A

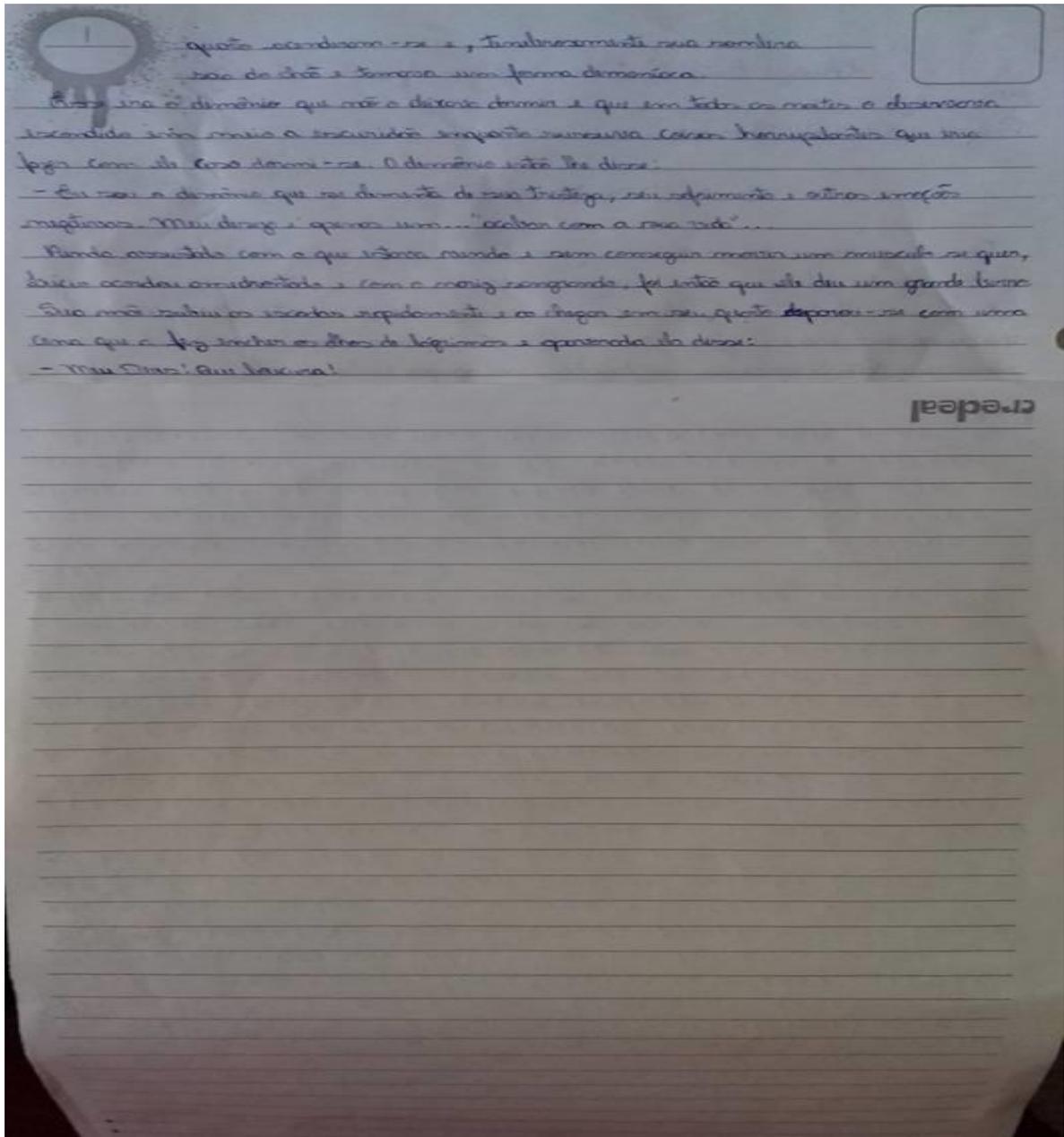
Prof: Edilson

A menina que deseja ter um câncer

Por muitos anos, a Rússia era o maior país com índice de câncer, cerca de 90% da população continha a doença. Em um interior chamado Copricho de Mãe, todos tinham câncer, inclusive a família Poixão. A família Poixão era composta por Dona Julieta (a mãe), Tadeu (o pai), e os gêmeos Pietro e Petra. Em 2035, um esquilador de esquilos andava aterrorizando a comunidade do Copricho de Mãe; e não demorou para achar os gêmeos, filhos de Dona Julieta e Tadeu. Com pequeninos quando o esquilador de esquilos se dispôs a se retirar, oferecendo-lhes deliciosos sorvetes; como inocentes, aceitaram, logo após foram mortos por um rolo de gelo contido nos sorvetes. Os pais ao receberem a notícia, logo desajam outros filhos. Em 2036 morreu a avó de Tadeu, Biza Poixão, só que sem câncer; então Tadeu matou Dona Julieta, acusando-a de traição, pois as crianças já nasciam com a doença. A menina cresceu e se encontrou por um rapaz chamado Juliano Diniz e logo se casou; pois seu pai a judicava muito por ser diferente. Dentro de Biza despertava um desejo, que jamais alguém desejou, sem







2º ANO A "VIDA FACIL"

UM MOLOQUE PARATO, NEGRO DO ORIENTE POBRE, FILHO MAIS VELHO DE MÃE MARIA, COMEÇAVA SUA BUSCA POR UMA VIDA MELHOR. EM MEIO A ADOLESCÊNCIA SE DEU DE CARA COM O MUNDO, VÁRIOS CAMINHOS, ESCOLAS, GOSTOS E RECEITAS, ESTUDAR? NÃO DAVA MAIS, PARA ELE ERA PERDA DE TEMPO. TRABALHAR? É DIFÍCIL NESTE TEMPO DE CRÍSE COM A ECONOMIA AUMENTANDO, ENTÃO SEM CONSELHO DA FAMÍLIA QUE JÁ NÃO TINHA UMA BOA ESTRUTURA, ELE PROBLEMA O QUE ESTAVA MAIS PERTO, O QUE ESTAVA AO SEU REDOR, O QUE A FAZELA LHE OFERECIA DE MELHOR. POR BAR NÃO TINHA ESPERANÇA MAS TRAFICAR PARCIA UMA BOA, ALGUNS AMIGOS JÁ FAZIAM ISSO, CONSEQUIRAM UMA POUQUINHA MELHOR, UM CARRO LEGAL E UMA MACHORADO BARBA, O MALLÃO DA ESCOLA CONSEGUIU ATÉ SAIR DA FAZELA E SE MUDAR PR ZONA SUL - PORQUE NÃO EU?

ENTÃO ELE MERGULHOU DE CABEÇA NOSSA MUNDO, NO INÍCIO ERA ÓTIMO, NADA A TRABALHAVA, CONHECEU VÁRIAS PESSOAS "AMIGOS DE FÉ", TUDO ELE CONSEGUIA, AGORA SIM TINHA A "VIDA FACIL", SÓ QUE ELE ESQUECEU DE UM FATO: NO TRÁFICO, QUANTO MAIS TEM DINHEIRO MAIS VOCÊ GASTA, MULKORUS, BEBIDAS E FESTAS TINHAM O SEU PREÇO, ESTAVA TUDO DESCONTROLADO, QUANDO ELE DEU CONTA NÃO TINHA COMO SAIR JÁ ESTAVA ENVOLVIDO DOS PÉS À CABEÇA JUNTO COM TUDO ISSO TAMBÉM USOU AS DIVIDAS, ESPERANÇAS E A INVOÇA DOS PRÓPRIOS "AMIGOS" QUE AGORA DESEJAM O MAL.

SUA MÃE IMAGINAR A RESSA AÍ, NUM DIA DE DOMINGO, TUDO CALMO EM FRENTE AO MEREADINHO MAIS OU MENOS QUATRO HORAS DA TARDE UM OPALA PRTO PARA EM SUA DIREÇÃO E CINCO "AMIGOS DE FÉ" COMEÇARAM A ATIRAR E BELTAVAM - QUER MÃE PAGA UM DINHEIRO, PAGA COM A ALMA.

credeal